

Escobar, Mónica

La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación

Directora: Broitman, Claudia

Cita sugerida:

Escobar, M. (2016). La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1330/te.1330.pdf>

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial 2.5



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Postgrado
Maestría en Educación**

Tesis de Maestría

**La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado.
Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente
de la provincia de Buenos Aires.**

MÓNICA ESCOBAR

**DIRECTORA
*DRA. CLAUDIA BROITMAN***

**JURADO
DR. DAVID BLOCK
DR. ISABELINO SIEDE
DRA. ALICIA VILLA**

Ensenada, 15 de diciembre de 2016

Agradecimientos

Quisiera agradecer principalmente a mi Directora, Claudia Broitman. No solo por haber aceptado dirigirme en este nuevo desafío personal, sino por haberme acompañado desde mi primer acercamiento a la Didáctica de la Matemática y por mantenerme en estado de búsqueda permanente a partir de sus reflexiones y sus ideas. Agradezco el compromiso con que asumió la tarea, su generosidad y su respeto intelectual permanente.

A Flavia Terigi, por las innumerables maneras en que su amplia producción ha estado presente al momento de identificar los problemas y reconocer los desafíos y las áreas de vacancia que se abordan en esta tesis.

A la Universidad Nacional de La Plata, en la que me he formado desde el nivel secundario, el nivel universitario de grado y de posgrado. A Alicia Villa –directora del Departamento de Ciencias de la Educación– y a María Elena Martínez –directora de la Maestría en Educación– por su apoyo permanente.

Al equipo de cátedra de Didáctica de la Matemática y al equipo de investigación de rurales cuyos aportes se reflejan en esta tesis. Especialmente a Inés Sancha, Verónica Grimaldi, Mirta Castedo, Isabelino Siede, María Belén Deladino, María Dapino, Yamila Wallace, Gabriela Hoz y Agustina Peláez.

A Olga Záttera, Daniela Atairo y Gabriela Marano, por sus expertos aportes.

A María Inés Linares, por el minucioso trabajo de revisión del texto.

A los profesores y estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente con quienes interactuamos y a los inspectores, maestros orientadores y alumnos de las escuelas rurales incluidas en este estudio, un agradecimiento especial por la generosidad y el tiempo que dedicaron a cada intercambio y por aceptar leer las primeras versiones de los capítulos realizando valiosos aportes que han sido incluidos en la versión final de esta tesis.

Agradezco las múltiples colaboraciones, en diversos momentos del trabajo, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y la Escuela Normal de Oro Verde. A su vez, de Silvana González Refojo, Claudia Castillo, Martín Butcher, Alejandra Olguin, Carla Cabalcabué, Mercedes Etchemendy, Gabriela Gagliardo, Sergio Donoso, Adriana Biseglia, Cristina Vilches, Haydée Yacznik y José Urretabizkaya. Un agradecimiento especial a Elisa Marchese, Yamila Duarte, Albertina Inda, Cintia Delfino, Carolina Oyhamburu, Marianela Boriosi, Susana Funes, Lorena Navarro, Marina Villalba, Teresa Arbeletche y Elizabeth Grimaldi.

A mi familia, por acompañarme de distintas maneras en este proyecto. Sentir de cerca su colaboración y su interés por mi trabajo le ha dado un valor agregado a todo el proceso. Aquí incluyo a Diego, Manuel, Tomás y Charo Gomez; a mis hermanas, familiares y amigos que han estado pendientes de la tarea –especialmente a Natalia Mego y Laura Rucci–.

Y para finalizar, un apartado especial para mi padre, quien no ha dejado de enseñarme a respetar la diversidad y trabajar por la inclusión.

Resumen

Esta tesis estudia la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado de escuelas rurales unitarias desde la mirada de la formación docente.

Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio mediante un estudio de caso focalizado en un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires que contempla la especificidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en el marco de la residencia docente de los estudiantes.

El Campo de la Práctica se plantea como un espacio institucionalizado para la anticipación, análisis y conceptualización de las prácticas docentes. En la supervisión de estas prácticas están involucrados los profesores (Campo de la Práctica y Ateneo de Matemática) y los maestros orientadores cuyas perspectivas sobre esta problemática fueron relevadas por medio de entrevistas semiestructuradas y de observaciones de clases.

Este estudio ha permitido identificar que frente a la escasez de materiales específicos sobre la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado los profesores recurren a los maestros con experiencia en estos contextos como referentes clave para la tarea formativa de los futuros maestros. Fundamentalmente se apoyan en la observación de clases y el relato de experiencias. La descripción y el análisis de estas prácticas institucionales permiten advertir la potencia y las tensiones que se generan.

La categoría “invención del hacer” (Terigi, 2008) se extiende para analizar los saberes producidos por los profesores al enfrentarse a una práctica profesional para la que no fueron formados. Este estudio pretende aportar a la visibilización de conocimientos pedagógico-didácticos que circulan durante este proceso.

Palabras clave: formación docente - enseñanza de la matemática – plurigrado – escuela unitaria rural -

Abstract

This thesis studies the teaching of mathematics in multigrade classrooms of ungraded rural schools from the perspective of teacher training.

This is a qualitative and exploratory research through a case study focused on a Teacher Education Program of the province of Buenos Aires that takes into account the specificity of the rural context and the teaching in multigrade classrooms within the framework of the residency in teaching of students.

The Field of Practice is considered an institutionalized space for the anticipation, analysis and conceptualization of teaching practices. Professor (Fields of Practice and Mathematics Panel) and academic advisors whose views on this issue were revealed through semi-structured interviews and classroom observations are involved in the supervision of these practices.

This study has shown that in the absence of specific materials on the teaching of mathematics in multigrade classrooms, professors turn to teachers who have experience in these contexts as key reference points for the training of future teachers. They mainly rely on

classroom observation and statements of experience. The description and analysis of these institutional practices allow us to notice the power and tensions generated.

The "invention of doing" category (Terigi, 2008) is laid out to analyze the knowledge produced by teachers when dealing with a professional practice for which they were not trained. This study aims to contribute to the visibility of pedagogical-didactic knowledge circulating during this process.

Keywords: teacher training - teaching of mathematics - multigrade - rural ungraded school -

Resumo

Esta tese estuda o ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas rurais a partir do olhar da formação docente.

Se trata de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizada mediante um estudo de caso focalizado em um Instituto Superior de Formação Docente da província de Buenos Aires, que contempla a especificidade do contexto rural e do ensino multisseriado durante o estágio docente dos estudantes.

O Campo de Estágio se propõe como um espaço institucionalizado para a antecipação, análise e conceitualização dos estágios docentes. Na supervisão destes estágios estão envolvidos os docentes (de Campo de Estágio e Ateneu de Matemática) e os educadores orientadores cujas perspectivas sobre esta problemática foram levantadas por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas.

Este estudo permitiu identificar que, diante da escassez de materiais sobre o ensino de matemática em classes multisseriadas, os professores recorrem aos educadores com experiência nesse contexto como importantes referências para a tarefa de formar novos educadores. Se apoiam fundamentalmente na observação de aulas e no relato de experiências. A descrição e a análise dessas práticas institucionais permitem identificar a potência e as tensões que se geram.

A categoria "invenção do fazer" (Terigi, 2008) se estende para analisar os saberes produzidos pelos professores ao enfrentar uma prática profissional para a qual não foram formados. Este estudo pretende contribuir a visibilizar os conhecimentos pedagógico-didáticos que circulam durante esse processo.

Palavras-chave: formação docente - ensino de matemática - multissérie - escola rural

Índice

Introducción	1
Presentación del problema	1
Plan de exposición	3
Capítulo 1. La educación rural desde los marcos legales y curriculares, la formación inicial y las condiciones del trabajo docente	4
1.1 La educación rural a través de los marcos normativos nacionales y provinciales	4
1.2 La educación rural y la enseñanza en aulas plurigrado desde el marco curricular	10
1.3 La educación rural y la enseñanza en plurigrado en la formación docente	12
1.3.1 Formación docente inicial	13
1.3.2 Formación docente continua	16
1.3.2.1 Propuestas provinciales y nacionales	16
1.3.2.2 Propuestas internacionales	18
1.4 Condiciones de trabajo del docente rural	21
Capítulo 2. Antecedentes y marco teórico metodológico	23
2.1 Antecedentes de estudios sobre la enseñanza en aulas plurigrado de escuelas rurales	23
2.2 Problema, preguntas de la investigación y supuestos de partida	30
2.3 Marcos teóricos y conceptuales de referencia	32
2.3.1 Aportes conceptuales vinculados a la formación inicial	32
2.3.2 Aportes conceptuales vinculados a la Didáctica de la Matemática	34
2.3.3 Aportes sobre el contexto rural y la enseñanza en plurigrado	36
2.4 Perspectiva metodológica	38
2.4.1 Características de este estudio	38
2.4.2 Trabajo de campo	39
2.4.2.1 Información sobre el ISFD	39
2.4.2.2 Información sobre la enseñanza de la matemática en las escuelas destino	41
Capítulo 3. El contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación docente	46
3.1 Razones para incluir o desestimar el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la Formación inicial	46
3.1.1 Razones para incluir el contexto rural y la enseñanza en plurigrado	46
3.1.1.1 La escuela rural como primer y principal destino laboral	46
3.1.1.2 El contexto rural a partir de los marcos legales y curriculares	49
3.1.1.3 Demandas de la comunidad educativa	52
3.1.2 Razones para desestimar el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación Inicial	55
3.1.2.1 Instancias de formación inicial en las que no se ha abordado el contexto rural el contexto rural	55
3.1.2.1.1 El contexto rural ausente en la trayectoria formativa de las entrevistadas	55
3.1.2.1.2 El contexto rural ausente en la trayectoria laboral de las profesoras	57
3.1.2.2 Instancias de formación continua en las que se ha abordado el contexto rural	58

3.1.2.2.1	Propuestas de formación continua diseñadas específicamente para el contexto rural	59
3.1.2.2.2	Propuestas formativas que incluyen el contexto rural en respuesta a una demanda	60
3.1.3	Razones para abordar el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en todos los ISFD	61
3.2	El impacto del ingreso del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación Inicial	65
3.2.1	Relevamiento bibliográfico	66
3.2.1.1	Consulta de bibliografía disponible	66
3.2.1.2	Búsqueda de bibliografía específica	68
3.2.2	Acercamiento al trabajo de los maestros rurales: aprender de la experiencia	70
	Capítulo 4. La tarea de los maestros a cargo de escuelas rurales unitarias	76
4.1.	La particularidad del trabajo de los maestros rurales	76
4.1.1.	Multiplicidad de tareas a cargo del maestro	77
4.1.2.	Aislamiento y discontinuidad de la asistencia	80
4.1.3.	Respuestas institucionales y políticas frente al aislamiento	84
4.2.	Enseñar Matemática en aulas plurigrado	87
4.2.1.	La tarea de planificar la enseñanza de la Matemática en plurigrado	87
4.2.1.1	Las secuencias de clases de Matemática en plurigrado	87
4.2.1.2	Planificación anual y agenda semanal	97
4.2.2	Las clases de Matemática observadas en las escuelas destino	99
	Capítulo 5. De los supuestos y preguntas iniciales a los hallazgos y nuevos Interrogantes	107
	Referencias bibliográficas	117
	Anexos	
	Anexo I. Siglas y abreviaturas utilizadas	
	Anexo II. Información sobre la primera clase observada en la Escuela 2	

Introducción

Las escuelas primarias en Argentina se han conformado históricamente como instituciones organizadas en grados, en cada uno de los cuales se matricula a alumnos de la misma edad que reciben una instrucción simultánea a cargo de un maestro. Este formato original intentaba extender la presencia de escuelas primarias para posibilitar el acceso a la escolaridad obligatoria a gran escala. Ahora bien, por la misma razón, las escuelas también debían instalarse en aquellas zonas alejadas y de población dispersa en las que la baja matrícula impedía o dificultaba la organización graduada de sección única, dado que no era ni posible ni rentable sostener tantos cargos docentes para tan pocos alumnos. Las aulas plurigrado, en las que un maestro está al frente de un grupo de estudiantes que cursan diferentes años de la escolaridad, ha sido una de las respuestas a esta problemática.

En la actualidad, la provincia de Buenos Aires cuenta con un total de 4.249 escuelas primarias, de las cuales 2.649 son urbanas, 1.600 rurales (1.572 continentales y 28 de islas)¹. Dentro de las escuelas rurales y de islas hay 40 en las que la matrícula es de 1 alumno y 865 a la que asisten entre 2 y 10 alumnos².

Pese a esta gran diversidad de realidades, tanto la formación docente inicial y continua como las propuestas curriculares y editoriales, han dado escasas respuestas específicas para las diversas modalidades de organización entre las que se encuentran las aulas plurigrado – tan frecuentes en las escuelas rurales y de islas—. Los docentes que allí se desempeñan, formados generalmente para el trabajo en escuelas graduadas de sección única, resuelven la enseñanza apelando a distintos saberes docentes que se adaptan o inventan en la práctica y/o se difunden entre pares (Terigi, 2008).

Actualmente a nivel nacional la legislación advierte sobre la necesidad de contemplar en la formación inicial el desempeño en los contextos rurales. Sin embargo, atender esta dimensión de la formación es responsabilidad de las distintas jurisdicciones y de cada Instituto Superior de Formación Docente (en adelante, ISFD³). El plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires –donde se realizó este estudio–, aborda la especificidad de los contextos rurales en el marco del Campo de la Práctica Docente como uno de los contextos socioculturales en que se instalan las escuelas, pero no se menciona el abordaje didáctico del aula plurigrado dentro de los contenidos mínimos de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la Matemática. Queda a criterio de cada ISFD la oferta de seminarios que se adentren con mayor profundidad en esta problemática particular. La mayor parte de los ISFD desatienden la formación específica en relación con lo rural, dado que se instalan en el centro de las ciudades, acentuando la formación de los futuros docentes en un único modelo pedagógico: el del aula estándar de escuela urbana de sección única (Terigi, 2008).

¹ Datos suministrados por el Departamento de Establecimientos Educativos de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires el 17/2/2016.

² Datos recuperados de www.abc.gov.ar en enero de 2016. No se informa el porcentaje de escuelas unidocentes y bidocentes de la provincia de Buenos Aires.

³ En las tablas 1 y 2 del Anexo 1 se detallan las siglas y abreviaturas utilizadas en esta tesis.

La tesis que se presenta propone avanzar en el estudio de la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado desde la mirada de la formación docente. Se interesa en cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar Matemática en aulas plurigrado de escuelas rurales unitarias.

Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio mediante un estudio de casos focalizado en un ISFD de la provincia de Buenos Aires. En este estudio se describen y se analizan prácticas institucionales y docentes (instaladas o en gestación) en el tramo de formación inicial. Particularmente, se analiza la propuesta formativa vinculada a las prácticas y residencia docentes de los estudiantes en escuelas primarias unitarias, asumiendo al Campo de la Práctica como el eje vertebrador de la formación docente y como un espacio institucionalizado para la anticipación, la descripción, el análisis y la conceptualización de las prácticas docentes de los maestros orientadores y de los practicantes.

La tarea de orientar, acompañar y supervisar las prácticas docentes de los estudiantes involucra el trabajo de distintos actores: profesores de Campo de la Práctica, Ateneo de Matemática y maestros orientadores de las escuelas destino, cuyas perspectivas sobre esta problemática fueron relevadas por medio de entrevistas semiestructuradas (individuales y grupales) y de observaciones de clases de Campo de la Práctica y de Matemática en aulas plurigrado a cargo de los maestros orientadores.

Este estudio ha permitido identificar que, frente a la escasez de materiales de consulta específicos sobre la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado, los profesores recurren a los docentes con experiencia en estos contextos como referentes clave para la tarea formativa de los futuros maestros. Fundamentalmente se apoyan en la observación de clases y el relato de experiencias. La descripción y el análisis de estas prácticas institucionales permiten advertir la potencia y las tensiones que se generan a propósito de estos intercambios.

Se retoma el uso de la categoría “invención del hacer” propuesta por Terigi (2008) y se extiende para describir y analizar los saberes que adaptan e inventan los profesores del ISFD, entendiendo que ellos también se enfrentan a una práctica profesional para la que no fueron formados y que ese desafío motoriza la búsqueda de nuevas respuestas. Este estudio pretende aportar a la visibilización de estas prácticas y de los conocimientos pedagógico-didácticos producidos en instancias de formación docente por los profesores y los maestros orientadores en relación con la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado de escuelas rurales unitarias.

Plan de exposición

En el capítulo 1 –*La educación rural desde los marcos legales y curriculares, la formación inicial y las condiciones del trabajo docente*– se plantea un recorrido histórico de la escuela primaria en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires hasta nuestros días. Particularmente, se refiere al origen del aula plurigrado como modalidad de organización característica de las escuelas rurales, a sus continuidades y transformaciones a lo largo de estos más de cien años de historia. Luego, se enmarca la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado tomando como referencia la producción curricular, la formación profesional y

las condiciones de trabajo docente. A la vez, se repasan un conjunto de preocupaciones compartidas por varios países, que se expresan desde diversos organismos y redes, con la intención de situar este estudio en el contexto internacional.

En el capítulo 2 –*Marco teórico metodológico*– se presenta inicialmente un estado del arte de las investigaciones sobre la particularidad (y complejidad) del trabajo del maestro rural y la enseñanza (de la Matemática) en aulas plurigrado, enfatizando qué aspectos se retoman para este trabajo y presentando el área de vacancia en el que se insertan nuevas preguntas. En particular se hace referencia a la escasa presencia de estos contenidos en los planes de formación docente. En segundo lugar se presentan el problema y las preguntas de la investigación. Luego se sintetizan los aportes de los principales marcos teóricos y conceptuales de referencia. Finalmente se explicita la perspectiva metodológica adoptada para este estudio.

En el capítulo 3 –*El contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación docente*– se presenta el caso de un ISFD de la provincia de Buenos Aires que ha incluido recientemente la particularidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en el plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Primaria. En primer lugar se mencionan las razones para incluir o desestimar el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación inicial desde el punto de vista de los maestros y de los formadores entrevistados. Luego, se describen las transformaciones producidas en la propuesta académica del ISFD estudiado a partir de incluir el abordaje de estos contenidos, haciendo foco en el trabajo desplegado desde el Campo de la Práctica y el Ateneo de Matemática. A su vez, se hace referencia a la propuesta de un Espacio de Definición Institucional (EDI) sobre Educación Rural.

En el capítulo 4 –*La tarea del maestro a cargo de escuelas rurales unitarias*– se caracteriza (desde la perspectiva de maestros y de formadores) la tarea del docente a cargo de escuelas rurales unitarias. La presentación de este recorte de datos está organizada en dos partes. La primera se refiere a ciertas condiciones que definen y distinguen el trabajo de los maestros a cargo de escuelas rurales unitarias. En la segunda, se describen y analizan algunos de los rasgos particulares que asume la tarea de enseñar Matemática en las aulas plurigrado de estas escuelas.

En el capítulo 5 se desarrollan las conclusiones de la investigación en diálogo con las conjeturas iniciales. A su vez, se plantean nuevas preguntas o problemas que podrían abordarse en futuras indagaciones. El capítulo también incluye un conjunto de reflexiones que esperan habilitar nuevos debates e intercambios sobre la educación rural, la enseñanza frente a la diversidad y los desafíos que plantea su abordaje a la formación docente.

1. La educación rural desde los marcos legales y curriculares, la formación inicial y las condiciones del trabajo docente

Rastrear la historia de la *emergencia* de estos problemas, de su constitución progresiva, es decir, del trabajo colectivo, a menudo realizado mediante competencia y lucha, que fue necesario para dar a conocer y reconocer tales y cuales asuntos como *problemas legítimos*. (Bourdieu, 2005, p. 332)

Este capítulo plantea un recorrido histórico de la escuela primaria en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires hasta nuestros días. Particularmente, se refiere al origen del aula plurigrado⁴ como modalidad de organización característica de las escuelas rurales, a sus continuidades y transformaciones a lo largo de estos más de cien años de historia. Luego, se enmarcará la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado tomando como referencia la producción curricular, la formación profesional y las condiciones de trabajo docente. A la vez, se repasarán un conjunto de preocupaciones compartidas por varios países que se expresan desde diversos organismos y redes internacionales, con la intención de situar este estudio en el contexto internacional.

Este sobrevuelo antes de ingresar al desarrollo específico de la presente tesis tiene la intención no solo de introducir al lector en la problemática abordada, sino también de compartir el recorrido realizado y la decisión sostenida a lo largo de este estudio de mirar el recorte seleccionado sin perder de vista el entramado del que forma parte.

1.1. La educación rural a través de los marcos normativos nacionales y provinciales

En los inicios del sistema educativo argentino⁵ la Ley de Educación N° 1.420, sancionada en 1884, declara que la escuela primaria debe ser obligatoria, gratuita y graduada (art. 2). Si bien esta ley es la primera de alcance nacional en materia educativa, “una gran expansión de la cobertura (de escuelas primarias) tuvo lugar en las décadas de 1850 y 1860” (Záttera, 2015, p.30)⁶. La Constitución Nacional de 1853 delegaba en las provincias la responsabilidad de asegurar la educación primaria (art. 5). Olga Záttera advierte que si bien el texto de la Constitución no se refería explícitamente a las escuelas rurales, como la población rural superaba el 60% del total del país, es posible afirmar que formaban parte del universo de escuelas de la época. La autora expresa: “Crear escuelas significaba instalar locales donde se pudiera enseñar y un maestro a cargo podía resultar suficiente. En los

⁴ La normativa y las publicaciones oficiales de Argentina utilizan diferentes denominaciones para referirse a las aulas en las que alumnos que cursan distintos grados/años de la escolaridad están a cargo del mismo docente: “sala multiedad” (Nivel Inicial), “plurigrado”, “sección múltiple” “multigrado” o “grados agrupados” (Nivel Primario) y “pluriaño” (Nivel Secundario). En esta tesis se adoptan tales denominaciones. No se utilizan las expresiones “aula multiedad” o “grupo multiedad” por estar asociadas a las escuelas de enseñanza no graduada. La distinción que se establece en el uso de estos términos ha sido profundizada por diversos autores. Pueden consultarse los trabajos de Terigi (2008, 2013) y Bustos Jiménez (2010). Para referirse a las aulas en las que solo se matricula a alumnos que cursan el mismo grado/año de la escolaridad se usará “sección única”, “aula estándar” o “monogrado”.

⁵ Las ideas que se desarrollan en este apartado se apoyan en los aportes de Dussel (2006), Terigi (2006, 2008, 2013), Záttera (2015) y en la consulta de documentos publicados en el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación y de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

⁶ En intercambios con la especialista Olga Záttera a propósito de su lectura de este capítulo, ella aclara que esta afirmación retoma análisis previos realizados por Cecilia Braslavsky (1987).

orígenes de los sistemas educativos un maestro a cargo de todos los alumnos era ‘el modelo’ (p.31).

Por su parte, Inés Dussel (2006) señala que antes de la organización del sistema educativo común establecida por la Ley 1.420 había distintas escuelas “elementales” que no seguían un criterio único ni un mismo programa, entre las que menciona: escuelas particulares, escuelas mixtas, escuelas para huérfanos, escuelas de ciudad y escuelas de campaña. La Ley 1.420 recupera aquellos primeros años de experiencia e instala el mandato de obligatoriedad, gratuidad y gradualidad que se ha extendido hasta nuestros días.

Junto con la prescripción de obligatoriedad, la ley establecía para la enseñanza primaria la división en seis o más agrupaciones graduales sin alteración de grados (Ley 1.420, art. 9). En aquellos casos en que la concentración de población lo hiciera posible, cada uno de los grados estaría a cargo de un maestro. En territorios de población dispersa, un maestro a cargo de todos los grados⁷ permitiría al mismo tiempo dar cumplimiento a la obligatoriedad y racionalizar la asignación de cargos docentes. Incluso el texto de la ley prevé para las zonas de población muy diseminada, la creación de “escuelas ambulantes, en las campañas, donde no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas” (Ley 1.420, art. 11).

Záttera (2015) resalta que desde los orígenes del sistema educativo hubo una preocupación manifiesta por pensar tanto en la escuela rural como en la escuela urbana, no solo al buscar aquellos formatos escolares que hicieran posible la instalación de escuelas a gran escala en todo el territorio, sino también al distinguir los contenidos de enseñanza que se abordarían en los diversos contextos. Entre los contenidos mínimos establecidos para la instrucción obligatoria de la escuela primaria se destacaban lectura, escritura y aritmética, e incorporaban específicamente para la campaña nociones de agricultura y ganadería (Ley 1.420, art. 6)⁸.

En relación con la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993⁹, el Consejo Federal de Educación (CFE)¹⁰ –conformado por los Ministros de Educación de todas las provincias– aprobó en 1994 los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la Educación General Básica (EGB)¹¹. Los CBC definían los saberes relevantes a partir de los cuales cada jurisdicción debía elaborar sus diseños o lineamientos curriculares considerando cada realidad regional. A su vez, a partir de un nuevo nivel de contextualización, cada escuela debía formular su Proyecto Curricular Institucional. En relación con los CBC y los

⁷ Para referirse a este tipo de escuelas suele usarse la denominación de escuela unidocente, unitaria o de personal único (PU). En los casos en que las escuelas cuenten con dos o tres maestros, se las denomina bi o tridocentes respectivamente.

⁸ Este artículo de la Ley 1.420 puede ser considerado como un antecedente de la tendencia a circunscribir los contenidos de enseñanza a los contextos en que se instalan las escuelas. Si bien el propósito manifiesto se apoya en el respeto por lo local y la promoción del arraigo a la comunidad de origen y a la tierra, algunos autores denuncian que subyace a estas ideas la intención de evitar el incremento de la población urbana ocasionada por las migraciones internas provenientes de la zona rural (Prof. Susana Vital. Coordinadora del Fondo bibliográfico Maestro Luis F. Iglesias. Universidad Nacional de Luján. Recuperado el 30/1/16 de: <http://www.fbluisiglesias.unlu.edu.ar/>)

⁹ La Ley 24.195 estableció una nueva estructura para el sistema educativo que fue asumida por la provincia de Buenos Aires. La obligatoriedad se extiende desde la sala de 5 años hasta el 9° año de la EGB (art. 10). La EGB se organiza en tres ciclos: 1° ciclo (1°, 2° y 3° años), 2° ciclo (4°, 5° y 6° años) y 3° ciclo (7°, 8° y 9° años). El Nivel Polimodal es de tres años de duración. Si bien no se desarrollará en esta oportunidad, es importante señalar que esta estructura generó un desafío administrativo, organizacional y académico para el ámbito rural (Záttera, 2015).

¹⁰ En el Anexo 1 se detallan las siglas y abreviaturas utilizadas en esta tesis.

¹¹ Los CBC del Nivel Polimodal y de la Formación Docente fueron aprobados posteriormente.

Diseños Curriculares Provinciales, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) declara en un informe presentado en Santiago de Chile (2004) que “no se han definido para la EGB contenidos diferentes para zonas urbanas y rurales sino que se promueve que en la definición de los proyectos curriculares institucionales se tenga en cuenta el contexto local” (p.4)¹². A continuación se retomarán algunos de los aspectos de este informe. Es posible reconocer en ellos ciertos planteos que pueden interpretarse como antecedentes de la Ley 26.206 de Educación Nacional sancionada en 2006.

El informe parte de una caracterización de las escuelas instaladas en zonas rurales con la intención de describir la problemática identificada. Luego, detalla las acciones implementadas por el MECyT en respuesta a las necesidades relevadas y delinea los desafíos pendientes.

La descripción de las escuelas rurales resalta su carácter de lugar de referencia para la comunidad, la particularidad del modelo organizacional del plurigrado (mencionando tanto su potencialidad pedagógica como su complejidad), la soledad y aislamiento del trabajo del docente, la escasez de propuestas que consideren la especificidad de la ruralidad en la formación docente inicial y continua o en propuestas de desarrollo curricular, el ingreso tardío de los alumnos y la discontinuidad de la asistencia. En relación con este último aspecto, se expresa:

Es frecuente que los niños ingresen tardíamente a la escuela, entre otros aspectos, por la escasa oferta educativa para el Nivel Inicial, por las condiciones de vida particulares de las familias y por las grandes distancias a recorrer para llegar a la escuela. En diferentes momentos del año un importante número de niños y jóvenes se ausenta de la escuela por períodos prolongados, por razones climáticas, por incorporación a trabajos temporarios junto a sus familias o por tener que cuidar a sus hermanos menores en ausencia de sus padres. (MECyT, 2004, p.9)

El MECyT, dando continuidad a acciones previas y en respuesta a las necesidades relevadas, crea en 2004 el Área de Educación Rural¹³, con el propósito de brindar una atención específica a la educación de la población rural. Este organismo plantea la necesidad de considerar al universo de escuelas rurales en forma conjunta sin perder de vista las particularidades.

Dar respuesta a las necesidades educativas de zonas rurales requiere tomar en consideración estas regularidades, de modo de identificar los aspectos comunes para la definición de políticas educativas orientadas al conjunto de la población rural. Pero también es necesario reconocer los aspectos diferentes, la diversidad de situaciones que suelen identificarse bajo la generalizada denominación de ruralidad, para encontrar respuestas situadas, adecuadas a distintos contextos. (MECyT, 2004, p.9)

¹² Informe presentado por el MECyT en el Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: alimentación y educación para todos” (UNESCO- FAO) llevado a cabo en Santiago de Chile en agosto de 2004. Recuperado el 2/1/2016: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/edrural.pdf>

¹³ El Área de Educación Rural se desarrolla en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. En el mismo informe se aclara que este Área toma como punto de partida las propuestas que desde el MECyT se venían desarrollando a través de los programas compensatorios de los años 90. “Las acciones compensatorias destinadas a la ruralidad se desarrollaron en el marco del Plan Social Educativo, que desde el año 1993 comprometió la atención a 7.000 escuelas rurales a través de diferentes líneas de acción: provisión de libros y útiles escolares, equipamiento institucional, subsidios para proyectos institucionales (...) e inclusive planes de erradicación de escuelas rancho a través del Programa Nacional de Infraestructura” (p.11).

El desafío de la consideración simultánea de los rasgos particulares y universales no se circunscribe al colectivo de escuelas rurales sino que atañe al diseño e implementación de políticas educativas dirigidas al conjunto del sistema educativo.

Por otra parte se considera que atender la ruralidad desde una perspectiva transversal no implica constituir un subsistema rural en cada jurisdicción, sino considerar las particularidades de la educación rural cuando se determinan líneas de política educativa nacional y provincial, para el conjunto del Sistema. (MECyT, 2004, p.11)

Frente a la identificación de la escasez de propuestas específicas vinculadas a la ruralidad, el MECyT coloca a la formación docente inicial y continua dentro de las líneas prioritarias e impulsa acciones articuladas con los ministerios provinciales destinadas al mejoramiento de las prácticas docentes en estos contextos.

La incorporación de la perspectiva de la ruralidad en la formación de base desde cada una de las asignaturas en las que se hace necesario considerar las particularidades del contexto en el que se desarrolle la actividad docente y desde las instancias de práctica y residencia, aportando experiencias de docentes rurales. (...) Propuestas de capacitación relacionadas con la enseñanza en plurigrado, que posibiliten la tarea conjunta de los docentes de escuelas próximas a partir de temáticas comunes y que remitan a realizar experiencias en las aulas de grados múltiples promoviendo la conceptualización a partir de ellas. Por otra parte se está revisando la necesidad y características de post-títulos de enseñanza en la ruralidad. (MECyT, 2004, p.15)

Más adelante, especifica que atender las particularidades del contexto involucra reflexionar sobre la particular modalidad de organización del plurigrado.

Implica considerar al plurigrado como eje del trabajo en las propuestas de formación docente inicial y continua. Contemplar el plurigrado requiere abordar cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas. Es frecuente en los plurigrados que las propuestas de enseñanza se planteen en simultáneo y de manera independiente para cada año de escolaridad. Se trata de capitalizar la riqueza que ofrece el trabajo conjunto entre niños y/o jóvenes de diferentes edades, atender a la diversidad curricular que es necesario considerar simultáneamente y reconocer cierta unidad en el trabajo a partir de identificar los aspectos comunes. Se contempla en estas propuestas lo propio de la gestión institucional en escuelas con grados agrupados, junto a alternativas de situaciones de enseñanza en las que se dote de sentido al trabajo en grupos diferenciados conformados a partir de criterios que excedan el año de escolaridad, por ejemplo, dando lugar al trabajo compartido en función de las necesidades de aprendizaje, o por intereses afines, edades próximas independientemente del año de matriculación, contenidos similares desarrollados con diferentes grados de complejidad, recursos comunes para avanzar en el tratamiento de contenidos diferentes, etc. (MECyT, 2004, p.17)

Al avanzar en la descripción de las líneas estratégicas propuestas por el MECyT para la gestión 2004-2007 en vistas a mejorar la educación rural, el mismo informe manifiesta la necesidad de superar el aislamiento de maestros y alumnos a partir de establecer vínculos entre escuelas y entre la escuela y la comunidad. Se plantea la "organización de agrupamientos de escuelas cercanas como una forma de posibilitar el diseño de propuestas comunes para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en todos los ciclos y niveles" (p. 16), iniciativa sostenida hasta la actualidad. Con la intención de optimizar los materiales disponibles, en cada agrupamiento se promueve la conformación de centros de recursos posibles de ser compartidos por el conjunto de escuelas de una misma zona.

Por último, interesa retomar de este informe la cuestión de la flexibilidad etaria que resulta un antecedente relevante tanto para la Ley 26.206 (2006) como para el Diseño

Curricular para la Educación Primaria (en adelante DCEP) (2008) y el Régimen Académico del Nivel Primario (2014) de la provincia de Buenos Aires.

Es imprescindible considerar que a partir de los trece años los niños suelen dejar la escuela independientemente del año¹⁴ al que asistan; los altos índices de sobreedad motivan que un número importante de alumnos no complete la EGB2. Para los alumnos con sobreedad se promoverán alternativas que, en el marco de plurigrados, permitan a los jóvenes completar la EGB2 en menos de tres años, desde propuestas de enseñanza acordes a sus necesidades. Fortalecer los procesos de aprendizaje en la EGB2 seguramente permitirá mejores condiciones de acceso al Tercer Ciclo como un camino para garantizar la continuidad de la trayectoria escolar de los alumnos de escuelas rurales. (MECyT, 2004, p.18)

Es importante destacar la intención de habilitar a los alumnos con sobreedad a cumplimentar el segundo ciclo de la EGB en menos de tres años¹⁵. Esta habilitación es coherente con las propuestas de flexibilización de los formatos escolares que se plasmaron progresivamente en la normativa educativa y en diversos programas implementados en nuestro país¹⁶. Un ejemplo es la Resolución 174/CFE/12. Esta resolución identifica el ingreso tardío, los abandonos, las repitencias (art. 2) y las propias lógicas de escolarización (art. 3) entre los principales factores que obstaculizan la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes de los niveles inicial y primario. En consecuencia, señala el carácter prioritario de la búsqueda de diferentes “formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto” (art. 4). Por último, esta resolución refiere diversas acciones implementadas entre las que se destacan los proyectos de reingreso y los programas de sobreedad¹⁷ basados en la reorganización del agrupamiento escolar (art. 6).

A continuación, se hará referencia a la Ley 26.206 que consagró la obligatoriedad escolar desde el nivel inicial hasta el nivel secundario completo y reestructuró los niveles

¹⁴ La Ley 24.195 alude a la gradualidad en dos de sus artículos, reemplazando la denominación de “grado” por la de “año”. Esta modificación incurre en la ambigüedad de utilizar una misma denominación para referirse a la edad de los alumnos y al tramo de la escolaridad que cursan. Al amparo de esta ley, numerosas provincias dejaron de lado la expresión “grado” para referirse a los tramos en que se divide la enseñanza básica o primaria. En su reemplazo, se ha popularizado la expresión “año”, aunque no de modo homogéneo en diferentes provincias y regiones del país (Ideas tomadas de la exposición de Isabelino Siede durante el Simposio Interno de Investigación realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en 2015).

¹⁵ El Informe presentado en 2004 profundiza la flexibilización habilitada por la Ley 24.195 desde 1993: “Los niveles, ciclos y regímenes especiales que integren la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as. En casos excepcionales, el acceso a cada uno de ellos no exigirá el cumplimiento cronológico de los anteriores sino la acreditación, mediante evaluación por un jurado de reconocida competencia, de las aptitudes y conocimientos requeridos” (art.12).

¹⁶ El MECyT (2011) ha publicado la “Serie Piedra Libre” integrada por varios fascículos que abordan diversos contenidos curriculares a partir de propuestas de actividades secuenciadas y organizadas por contenido y edad, distanciándose de la clásica organización por grado. El material impreso se distribuyó gratuitamente en escuelas primarias del país. Disponible en:

http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=118471&coleccion_id=118471&categoria_id=16537

¹⁷ Terigi (2006) describe los principales propósitos de estas iniciativas, entre las que se refiere a los grados de aceleración implementados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

educativos del sistema¹⁸. Se hará hincapié en aquellas cuestiones que impactan especialmente sobre las escuelas primarias rurales. La creación de la Modalidad Educación Rural permite encuadrar el desarrollo de políticas universales destinadas a la totalidad (y diversidad) de escuelas rurales. El Capítulo X de la Ley está destinado a esta Modalidad y a través de los artículos que lo componen el Estado Nacional se compromete a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las particularidades de la población rural (art. 49) y a arbitrar los medios necesarios para dar cumplimiento a los objetivos puntualizados para la educación en estos contextos (art. 50). Transcribimos a continuación dos de estos objetivos:

Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales¹⁹. (...)

Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.

A partir de la Ley 26.206, en el año 2007 se sanciona la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. Dicha Ley establece una escuela primaria obligatoria de seis años de duración a partir de los 6 años de edad (art. 27). Estos seis años se incluyen dentro de un total de catorce años de obligatoriedad que abarcan desde la sala de 4 años de Nivel Inicial hasta 6° año de Nivel Secundario. El contexto rural se menciona como uno de los ámbitos de desarrollo de la educación (art. 46)²⁰. Más adelante plantea la necesidad de definir modelos de organización escolar adecuados a la diversidad de los ámbitos rurales continentales y de islas a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas promoviendo el desarrollo de la comunidad (arts. 48 y 49).

El documento “Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional” (2010) presentado por el CFE para ser debatido antes de su aprobación²¹ es otro hito significativo en el sostén de la atención a esta problemática. El CFE retoma y avanza en el tratamiento de cuestiones planteadas por el MECyT y referidas en páginas anteriores: la particular organización del plurigrado como respuesta a la matrícula reducida típica de las escuelas rurales, la escasa conceptualización pedagógica de los saberes construidos por los docentes y la insuficiente presencia de contenidos vinculados con los contextos rurales en la formación inicial y continua. Asimismo, reconoce la necesidad de poner en tensión la naturalización de la

¹⁸ La Ley 26.206 propone una nueva estructura para el sistema educativo. El Nivel Inicial está organizado en dos ciclos: el 1° ciclo (45 días a sala de 2 años) y 2° ciclo (1°, 2° y 3° sección). El Nivel Primario organizado en dos ciclos: 1° ciclo (1°, 2° y 3° años) y 2° ciclo (4°, 5° y 6° años). El Nivel Secundario de seis años de duración se declara obligatorio.

¹⁹ Záttera resalta que “la diferencia entre el mínimo de instrucción para las escuelas urbanas y rurales de la Ley 1.420 se reemplaza por la prescripción de equivalencia” (Záttera, 2015, p.27).

²⁰ La Ley 13.688 define diferentes niveles, ámbitos (rurales continentales y de islas, urbanos, contextos de encierro, virtuales, domiciliarios y hospitalarios) y modalidades (Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos, etc.) para el sistema educativo provincial (art. 21).

²¹ El documento fue presentado para el debate a través de la Resolución 109/CFE/10 y aprobado por la Resolución 128/CFE/10. Ambas resoluciones se encuentran disponibles en www.me.gov.ar

escuela graduada urbana como modelo homogéneo y de promover estudios acerca de la escuela rural. El plurigrado y la conformación de agrupamientos son propuestos como ejes que articulan la definición de políticas para la ruralidad.

Este apartado finaliza haciendo mención al Régimen Académico del Nivel Primario vigente en la provincia de Buenos Aires desde 2014²², destinado a regular las trayectorias educativas en la Educación Primaria en lo atinente a: inscripción, asistencia, evaluación, acreditación, calificación, promoción, movilidad y egreso, así como a la organización de las instituciones, su convivencia y comunicación. Desde el punto de vista conceptual esta norma se asienta en los principios de obligatoriedad escolar; inclusión con aprendizaje; promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes establecidos tanto por las Leyes 26.206 y 13.688 como por los tratados internacionales de protección y respeto por los derechos humanos. En relación con las pautas de matriculación, este marco normativo reconoce y habilita la inscripción fuera de término –tan frecuente en las escuelas rurales– con la intención de garantizar la inclusión y el inicio o continuidad de las trayectorias educativas de los alumnos. A su vez, establece que en caso de ingreso tardío o reingreso se evaluará la posibilidad de matricular al alumno en el grado/año correspondiente a su edad. En estas circunstancias, “la escuela se comprometerá a generar los dispositivos pedagógicos para que el alumno logre, en el menor tiempo posible, alcanzar los contenidos del año que correspondan a su edad” (Capítulo II, Pauta de matriculación N° 12). Por otro lado, el Régimen Académico señala que la escuela y la familia deberán organizarse de manera conjunta en pos de sostener la regularidad de la asistencia para evitar interrupciones en las trayectorias escolares de los alumnos.

Los diversos marcos legales y normativos repasados en la primera parte de este capítulo han posibilitado la configuración de la educación primaria rural en la provincia de Buenos Aires. A continuación, se avanzará en la descripción de los contextos curricular, formativo y laboral que permiten enmarcar la enseñanza de la matemática en las aulas plurigrado del ámbito rural.

1.2. La educación rural y la enseñanza en aulas plurigrado desde el marco curricular

A partir de las Leyes 26.206 y 13.688 la provincia de Buenos Aires aprobó en 2008 el Diseño Curricular para la Educación Primaria (DCEP), vigente hasta la actualidad. Se trata de un diseño curricular único que regula la propuesta educativa del nivel primario incluyendo los diferentes ámbitos y modalidades del sistema educativo provincial.

Este diseño se dirige, particularmente, a todas las escuelas de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires, en tanto es responsabilidad de las definiciones curriculares ofrecer el marco de educación común que garantiza el derecho de los alumnos/as a acceder a los saberes socialmente reconocidos como relevantes. (DCEP, 2008, p.28)

En el Marco General del DCEP se explicita la toma de posición respecto de la concepción pedagógica y didáctica asumida desde la política educativa provincial. Si bien no

²² Es importante aclarar que a principios del año 2016 se introdujeron modificaciones a esta normativa. En esta tesis se hace referencia a la versión original aprobada en 2014 vigente durante la realización del trabajo de campo. Futuros estudios podrán evaluar el impacto de estas modificaciones en la educación rural.

se desarrollará aquí la totalidad de su contenido, se tendrán en cuenta ciertos tópicos como marcos referenciales para el presente estudio.

En el DCEP se valoran la continuidad de la asistencia a clase y de la propuesta de enseñanza, procurando presentar a los alumnos situaciones que desafíen sus conocimientos y los hagan progresar. En el contexto rural, la continuidad de la asistencia suele estar interferida tanto para alumnos como para docentes por factores climáticos y de accesibilidad, y en el caso de los alumnos por la organización familiar del trabajo y del cuidado de los hermanos. Esta situación particular suele afectar la continuidad de la enseñanza.

En consonancia con los marcos normativos desarrollados en el apartado anterior, el DCEP se pronuncia a favor de la diversidad a partir de discutir posturas homogeneizantes de la enseñanza que suponen que todos los niños deben aprender idénticos contenidos al mismo tiempo²³. A su vez, avanza en asumir la heterogeneidad (de conocimientos, de modos de organizar las clases, de culturas y de significados) no solo como realidad constitutiva de cualquier aula sino también como ventaja pedagógica. Estas ideas resultan centrales para el presente estudio. Si bien están dirigidas a todas las escuelas, representan un desafío particular para los docentes que trabajan en aquellas organizadas en plurigrado. En estas aulas la diversidad de edades, conocimientos, contenidos y ritmos de aprendizaje se hace tan visible como inevitable (Broitman, Escobar et al., en prensa). En relación a este tópico del diseño curricular, transcribimos el siguiente párrafo del Marco General:

La escuela tal como la conocemos tiene características que subrayan la homogeneidad como rasgo relevante: un grupo de alumnos/as de una edad similar que cursan un mismo año, un mismo espacio, un mismo tiempo, un/a docente que desarrolla una propuesta de enseñanza para todos en forma simultánea, un ciclo lectivo completo para enseñar determinados contenidos cuyo dominio permitirá a ese grupo aprobar ese año y pasar al siguiente. Se exceptúan de esta descripción las escuelas rurales o de islas que, instaladas en comunidades pequeñas generalmente en situación de aislamiento relativo, atienden a matrículas reducidas que exigen una organización peculiar: alumnos/as matriculados en varios años diferentes comparten el tiempo y el espacio de aprendizaje conformándose plurigrados a cargo de uno, dos o tres docentes. (DCEP, 2008, p. 21)

El fragmento citado reviste un interés particular por ser el único pasaje en el que se menciona al aula plurigrado dentro del DCEP. La conformación de la matrícula de estas aulas (integrada por alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad) torna evidente la diversidad de los contenidos de enseñanza y de los conocimientos infantiles que circulan en ellas. Esta realidad particular, según se expresa, las alejaría de la caracterización de las aulas estándar atravesadas por la homogeneidad.

Este currículo se presenta con idéntico formato y contenido ante docentes que se desempeñan en diferentes realidades. Los docentes de escuelas graduadas de sección única afrontan la tarea de planificar y conducir un proyecto de enseñanza pensado para niños de la misma edad –aunque sus conocimientos puedan ser diversos–. Sus propuestas didácticas se organizan, generalmente, en torno a la enseñanza de un mismo contenido para el conjunto

²³ Si bien se reconoce que la atención a la diversidad, planteada desde una perspectiva intercultural, se opone al supuesto de homogeneidad y pone de relieve la multiplicidad de identidades que atraviesan las aulas (étnicas, de género, culturales, sociales, lingüísticas, etc.); en esta tesis se usará el término “diversidad” para aludir a la consideración simultánea de contenidos de enseñanza y de conocimientos y ritmos de aprendizaje de los alumnos correspondientes a diferentes grados de la escolaridad.

de la clase. Los maestros de aulas plurigrado, en cambio, se enfrentan –frecuentemente en soledad– a la lectura completa del diseño curricular en busca de aquellos contenidos pautados para los diversos grados de la escolaridad que cursan sus alumnos. Esta tarea requiere considerar diferentes edades, conocimientos y niveles de autonomía y buscar alternativas organizacionales que permitan gestionar la enseñanza en forma simultánea.

El DCEP presenta una organización por áreas (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Física, incorporándose Inglés en el 2º ciclo). La propuesta de cada área curricular incluye una selección y secuenciación de contenidos por ciclo (1º y 2º ciclos)²⁴ o por año (de 1º a 6º). Algunas áreas, como por ejemplo Prácticas del Lenguaje, presentan la selección de contenidos pautados para cada ciclo sin definir su distribución por año/grado. En cambio otras, como por ejemplo Matemática, incluyen una selección y secuenciación de contenidos por año (de 1º a 6º). Las orientaciones didácticas que acompañan a los contenidos propuestos para el área de Matemática promueven formas variadas de organizar el trabajo de los alumnos (individual, parejas, pequeños grupos o grupo total). Los espacios de puestas en común (Quaranta y Wolman, 2003) que apuntan a la explicitación, discusión, difusión, comparación y validación de conocimientos son instancias que favorecen la progresión de aprendizajes individuales y colectivos. Como ya se documentó ampliamente en la primera parte de este capítulo, la producción pedagógico-didáctica, las propuestas curriculares y la formación docente presentan escasas referencias y aportes específicos para las escuelas rurales organizadas en plurigrados. Las orientaciones didácticas del área de Matemática del DCEP mencionadas no escapan a esa realidad y parecen no contemplar la singularidad de estas aulas.

Para finalizar este apartado se hace mención a una última cuestión. En relación con los contenidos de enseñanza y su vínculo con el entorno próximo, el DCEP plantea:

Este diseño curricular para la escuela primaria plantea una propuesta curricular prescriptiva, con contenidos y orientaciones comunes para todos los niños/as de la provincia. Los intereses de los niños/as, los conocimientos con que llegan a la escuela, las características de su entorno cercano son puntos de partida incuestionables: el diseño curricular plantea el desafío de tomar sus intereses y realidades para “ir más allá” de ellos. La escuela tiene la responsabilidad de “abrir las puertas del mundo” a los niños/as, no solo del mundo conocido, sino de otros mundos, lejanos, pasados, irreales, imaginarios, teóricos, posibles, y hasta imposibles o utópicos. (DCEP, 2008, p. 26)

En la primera parte de este capítulo se señaló el sesgo regional o contextual que han revestido los contenidos de enseñanza en el ámbito rural a través del tiempo. El DCEP, en cambio, se contrapone a esa idea al plantear que los contextos cercanos dejen de ser considerados destino y finalidad de la enseñanza para ser retomados estrictamente como puntos de partida de recorridos dirigidos a abrir otros mundos posibles.

²⁴ Si bien su estructura es ciclada, la escolaridad es graduada. Incluso en las escuelas rurales de aula plurigrado, donde alumnos de diversos grados comparten el espacio del aula y el docente, siguen estando matriculados en un grado determinado promoviendo o no al grado siguiente al finalizar el ciclo lectivo.

1.3. La educación rural y la enseñanza en plurigrado en la formación docente

El estudio de la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado involucra necesariamente profundizar la mirada sobre la realidad histórica y presente de la formación docente inicial y continua. La indagación realizada permite identificar tanto las áreas de vacancia en relación con la especificidad del aula plurigrado en las propuestas formativas como los avances producidos a nivel provincial, nacional e internacional. La presentación se organiza en dos apartados. El primero de ellos está destinado a la formación inicial y el segundo a diversas instancias de formación continua.

1.3.1. Formación docente inicial

La formación docente inicial en Argentina tiene su origen a principios del siglo XX. Era necesario formar maestros para cubrir la gran escala que requería el cumplimiento de la reciente Ley 1.420 de Educación y para ello se abrieron escuelas normales rurales mixtas en distintas regiones del país. Con el progresivo avance de la urbanización, estas escuelas –y más adelante los ISFD– quedaron incluidas en los nuevos espacios urbanos; esto trajo aparejado un progresivo cambio en los planes de estudio. Los contenidos de la formación docente ligados a lo rural comenzaron a ofrecerse en forma de seminarios optativos (Escobar, 2012; Escobar y Broitman, 2016).

Los diversos estudios, informes y normativas reseñados en páginas anteriores, coinciden en señalar que a pesar del alto porcentaje de escuelas rurales plurigrado de nuestro país²⁵, la formación docente inicial ha dado escasas respuestas específicas para esta modalidad de organización. Los maestros que se desempeñan en estas aulas han sido formados mayormente en ISFD cuyos planes de estudio se centran en la escuela urbana de sección única.

Tal como se ha referido, la Ley 26.206 define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo (art. 17) y explicita la necesidad de “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades de sistema educativo” (art. 73). A partir de esta ley, se aprueban los “Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial” (Resolución 24/CFE/07), la resolución sobre “Titulaciones para las carreras de Formación Docente” (Resolución 74/CFE/08) y las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Rural”²⁶ (MECyT, 2009).

A su vez, la Resolución 74/CFE/08 define la nominación del título habilitante como “Profesor de Educación Primaria” para una carrera no menor a los 4 años de duración. Esta resolución retoma lo pautado por el art. 73 de la Ley 26.206, en el que se expresa la voluntad

²⁵ Según datos de 2010, Argentina cuenta con 10.325 escuelas primarias rurales estatales que representan el 46,35% del total de establecimientos de Nivel Primario del país. Del total de escuelas rurales, 3.409 son unidocentes y representan 33% de aquellas (DINIECE, 2010 citado en Terigi, 2013). La provincia de Buenos Aires cuenta con un total de 4.249 escuelas primarias, de las cuales 2.649 son urbanas, 1.600 rurales –1572 continentales y 28 de islas– (datos actualizados suministrados por la Dirección Provincial de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires el 17/2/2016). Dentro de las escuelas rurales y de islas existen 40 en las que la matrícula es de 1 alumno y 865 a la que asisten entre 2 y 10 alumnos (datos recuperados el 3/1/2016 de www.abc.gov.ar).

²⁶ Este documento integra una serie que incluye orientaciones para diferentes modalidades del sistema educativo elaboradas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del MECyT.

de “otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema”. La misma resolución aprueba para el Nivel Primario las siguientes orientaciones: Orientación en Educación Rural²⁷, Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Orientación en Educación Hospitalaria y Domiciliaria, y Orientación en Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, como lo explicita el artículo 129 de la resolución, la postulación específica no resulta un requisito excluyente para la ocupación de los puestos de trabajo.

Las posibles orientaciones de las titulaciones serán aquellas que por acuerdo establezca el Consejo Federal de Educación, considerándose como una formación complementaria que enriquece la titulación, por lo que en ningún caso impedirán el desempeño laboral docente en la titulación de base. (Resol. 74/CFE/08, art. 129)

Los lineamientos y las recomendaciones curriculares para la formación docente inicial producidos por el MECyT apuntan a profundizar y mejorar las definiciones curriculares y fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente (MECyT, 2007, art.6)

En la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país, la formación de docentes para el nivel primario implica abordar las necesidades y particularidades del desempeño en escuelas de contextos rurales. Según lo explicita la ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en su Artículo 11, su necesaria focalización no debe desconocer las indispensables regularidades que garanticen una educación común para todos los niños. (MECyT, 2009, p.9-10)

A partir de la Ley 26.206 y de la Ley 13.688, la provincia de Buenos Aires aprobó en 2008 el nuevo Diseño Curricular para la Formación Docente (en adelante DCFD) producido durante el año 2007. El detalle del orden temporal es relevante para señalar que su elaboración fue anterior a la aprobación de la Resolución 74/CFE/08, en la que se proponen las orientaciones específicas mencionadas anteriormente, incluida la de Educación Rural.

Es importante destacar ciertos rasgos del DCFD (2008) como puntos de apoyo para la descripción y el análisis que se desarrollará en los capítulos siguientes.

El DCFD está organizado alrededor de cinco Campos y Trayectos opcionales. Entre ellos cabe destacar los siguientes, tal como aparecen definidos:

- Campo de los Saberes a Enseñar: ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?²⁸
- Campo de la Práctica Docente: ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales: ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?²⁹ (DCFD, 2008, p.29)

En el área de Matemática, dentro del Campo de los Saberes a Enseñar, se encuentran las materias Taller de Pensamiento Lógico Matemático (1º año), Didáctica de la Matemática I y II (2º y 3º) y Ateneo de Matemática (4º). Los profesores a cargo del área en 3º y 4º año son responsables de orientar, acompañar y supervisar las observaciones, planificaciones y prácticas docentes de los estudiantes en escuelas ubicadas en distintos contextos.

²⁷ Cada provincia emprende la tarea de elaborar su propuesta curricular para la formación docente. Entre las jurisdicciones que asumieron la Orientación en Educación Rural se encuentran Catamarca, Formosa y Salta.

²⁸ Dado el propósito del presente estudio, se hará hincapié en el área de Matemática.

²⁹ Para referirse a este espacio curricular, los entrevistados usan indistintamente dos denominaciones: Trayecto Formativo Opcional o Espacio de Definición Institucional (EDI).

El Campo de la Práctica Docente se considera el eje vertebrador y articulador del resto de los campos formativos. Está integrado por tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario (TAIN). El TAIN se propone como un espacio que intenta favorecer el encuentro de saberes, prácticas y sujetos en la formación docente.

En este Campo (de la Práctica) se propone que los ‘maestro/as orientadores’³⁰ de las Escuelas donde los maestro/as en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Esta estrategia permitiría propiciar espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. Por otra parte, apunta a generar redes con las escuelas de la localidad y de las regiones de la jurisdicción, promovidas y articuladas con los Institutos Formadores. (DCFD, 2008, p.33)

En relación con las escuelas destino, el DCFD establece que deben abarcar diferentes ámbitos y modalidades del sistema educativo.

Además, las escuelas donde se realicen las prácticas deben responder a diferentes características, no solo geoambientales, sino también socioinstitucionales, atendiendo también a las diferentes modalidades: escuelas rurales, urbanas, suburbanas, de sectores medios, populares, contextos de encierro, domiciliarias, hospitalarias y otras. Los Institutos Formadores deberán arbitrar los medios para que tanto los Profesores de la Formación Docente como los ‘maestro/as orientadores’ participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha. (DCFD, 2008, p. 33)

Como puede leerse en este fragmento, las prácticas docentes deben realizarse en diversas escuelas –incluidas las instaladas en el ámbito rural–, especificación que se reitera al presentar la propuesta para Campo de la Práctica de 2º, 3º y 4º año de la carrera. Por ejemplo, al desglosar los contenidos asignados a 2º año, el DCFD plantea la identificación y caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa de instituciones escolares en diferentes contextos (urbanos, suburbanos y rurales). El ingreso al ámbito rural se propone como uno de los contextos socioculturales en que se instalan las escuelas, pero no se menciona el abordaje didáctico del aula plurigrado dentro de los contenidos mínimos de Didáctica de la Matemática I y II o del Ateneo de Matemática. En relación con los Trayectos Formativos Opcionales, la decisión de ofrecer espacios que permitan adentrarse en la problemática particular de la escuela rural queda a criterio de cada institución.

El siguiente fragmento del mismo DCFD corresponde al Ateneo de Matemática (4º año de la carrera).

El Ateneo se centrará en un estilo dialógico de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento matemático para la Educación Primaria, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia. El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos matemáticos planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión en y sobre la práctica de enseñanza en la Escuela Primaria. (DCFD, 2008, p.138)

A pesar de su inclusión en el DCFD, el contexto rural es desatendido por la mayor parte de los ISFD instalados en zonas urbanas; de este modo, se acentúa la formación de los

³⁰ Se denomina “maestro orientador” al docente a cargo del aula en que los estudiantes realizan las prácticas docentes.

futuros docentes en el modelo pedagógico³¹ del aula estándar (Terigi, 2008). Ahora bien, dado que el DCFD plantea que las prácticas docentes deben realizarse no sólo en ámbitos urbanos sino también en ámbitos rurales, resulta legítimo preguntarse acerca de quiénes estarían en condiciones de brindar tal formación específica y en qué consistiría. La descripción y el análisis realizados en este estudio permiten una aproximación a esta problemática y a las respuestas que ensayan o inventan los profesores de un ISFD al enfrentarse a un nuevo desafío profesional.

En un informe presentado por el MECyT –coordinado por Patricia Sadovsky– denominado “La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria” (MECyT, 2010) se analizan las percepciones de los profesores a cargo de este área en los institutos de formación docente de la Argentina. Entre otros asuntos, el documento presenta un detalle de los temas solicitados por los profesores para ser abordados en instancias de capacitación que los tengan como destinatarios. De un total de 148 respuestas, solo 3 reclaman formación sobre didáctica de la matemática en plurigrados (cuadro 20, p. 82). La escasa presencia de este pedido podría llevar a concluir que se trata de un tema poco relevante, o bien, podría ser una señal de la escasa visibilización de la particularidad del plurigrado y de la necesidad de su abordaje didáctico en el tramo de la formación inicial.

1.3.2. Formación docente continua

En este apartado se reseñan algunas de las propuestas implementadas en el marco de la formación docente continua que contemplan la enseñanza en aulas plurigrado de escuelas rurales tanto desde la jurisdicción provincial y nacional como internacional.

1.3.2.1. Propuestas provinciales y nacionales

En la provincia de Buenos Aires se implementó el curso de capacitación “Hacia una mejor calidad de la educación rural” (2000-2006) con la intención de capacitar a maestros y directivos de 1º y 2º ciclos de la EGB de escuelas rurales –continentales o de islas– de la provincia de Buenos Aires³². El carácter semipresencial de la propuesta intentó responder a las singulares condiciones del trabajo del docente rural: las tareas no presenciales resolvieron las dificultades manifestadas por los maestros para asistir a las clases (distancias, traslados y tránsito de los caminos) y los encuentros presenciales buscaron promover los intercambios con el capacitador-tutor y entre los docentes participantes.

El curso se estructuró alrededor de documentos de apoyo para cada una de las áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). La primera edición de estos materiales se remonta al año 2002, antes de la promulgación de la Ley 26.206 y la Ley 13.688. Este proyecto se ha constituido en uno de los principales referentes de la formación

³¹ Terigi (2008) distingue entre modelo pedagógico y modelo organizacional. Plantea que frente a distintos modelos organizacionales (sección única, plurigrado, clase de apoyo) se cuenta con un único modelo pedagógico, el del aula estándar (escuela urbana graduada de sección única). Los docentes que se desempeñan frente a distintos modelos organizacionales, extienden los saberes docentes ligados al único modelo pedagógico del que disponen. Esta distinción se retomará en el punto 2.3.3.

³² El curso de capacitación fue desarrollado desde la Dirección Provincial de Educación Superior y de Formación y Capacitación Docente Continua de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE).

continúa pensada como una política universal específica para los docentes rurales³³. A continuación se mencionan algunos de los aspectos planteados por el módulo destinado al área de Matemática, ya que reviste un interés particular para el presente estudio.

Los autores de este módulo advierten que las investigaciones acerca de la enseñanza de la Matemática se han centrado en las aulas urbanas donde los alumnos, diversos en muchos aspectos, pertenecen al mismo grado de la escolaridad. Ante la escasez de producción didáctica acerca de los plurigrados de escuelas rurales, este curso se presentó como una oportunidad para avanzar en el análisis y la mejora de las prácticas de enseñanza en estos contextos. Los aspectos abordados intentaron responder a la complejidad de la planificación, la selección y la secuenciación de contenidos de enseñanza, los agrupamientos de alumnos, las intervenciones docentes y la evaluación.

El documento incluye el análisis didáctico de registros de clases y de secuencias de enseñanza implementadas en aulas plurigrado. Las actividades destinadas a los alumnos incluidas en los módulos presentan variantes según niveles de complejidad (nivel 1, nivel 2 y nivel 3). Esta denominación apuntó a desviar la exclusividad de la asignación de contenidos y actividades en función de la distribución graduada pautada por el Diseño Curricular. Con la misma intención, el documento propone ampliar los criterios de edad y grado que suelen comandar la organización de los agrupamientos y los intercambios entre alumnos; en su lugar, invita a considerar los conocimientos que los niños tienen disponibles.

El documento destaca también la potencia que el aula plurigrado puede representar para la enseñanza y el aprendizaje:

El plurigrado es un lugar privilegiado para que el docente pueda ser testigo de la evolución de los alumnos respecto de sus procesos de aprendizaje, ya que permanecen a su cargo durante varios años. Por otra parte, la interacción entre alumnos que enfrentan diferentes niveles de avance en la construcción de cierto contenido estimula a quienes van detrás y contribuye al afianzamiento de los que marchan delante. (DGCyE, 2002. p.220)

A su vez, reconoce el aporte que los docentes rurales pueden realizar a la reflexión sobre la atención a la diversidad, señalamiento que enriquece el sentido de las investigaciones que pueden emprenderse en estas escuelas.

A nivel nacional, interesa mencionar el “Programa Mejoramiento de la Educación Rural” (PROMER), destinado a docentes rurales de todos los niveles. Así lo describe María Rosa Brumat (2011):

A partir de 2006, y para dar cumplimiento a lo expresado en la Ley de Educación Nacional (art. 49) y a la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, se comienza a implementar, desde el Ministerio de Educación de la Nación, el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) dirigido a todas las escuelas rurales del país. Este Programa tiene por finalidad respaldar la política del gobierno nacional orientada a mejorar la cobertura, eficiencia, calidad y gestión del sistema educativo en el sector rural, apuntando a generar acciones de política educativa para la Educación en contextos rurales. Desde este Programa se financian actividades como la producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular y capacitación docente; provisión de bibliotecas para todos los niveles, videotecas institucionales, útiles escolares, laboratorios, juegotecas, equipamientos multimedia-informático; diseño e implementación de proyectos escolares vinculados al desarrollo local; mejoramiento de los

³³ Los contenidos desarrollados en el documento son consistentes con el Diseño Curricular para la Educación General Básica (1999) –vigente en aquel momento– y con una serie de publicaciones de la DGCyE (2001) sobre el área de Matemática. Disponibles en www.abc.gov.ar

servicios básicos (energía eléctrica y agua) e infraestructura; desarrollo de materiales pedagógicos y asistencia técnica al área de educación intercultural y bilingüe; producción de programas de TV con contenidos para escuelas rurales (p.3).

En la provincia de Buenos Aires el PROMER se ha constituido en un referente significativo para los docentes rurales. Su actividad principal se articula en torno a encuentros provinciales en los que participan maestros, directivos e inspectores.

Una de las acciones desarrolladas en forma articulada con el PROMER se vincula con el Postítulo de Especialización en Educación Rural para el Nivel Primario (Resol. 57/CFE/08). Esta especialización fue impulsada por el MECyT, diseñada y gestionada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la Subsecretaría de Equidad y Calidad (Resol. 24/CFE/07). El dictado de los postítulos se coordinó con los ISFD que estaban autorizados para asumir esta tarea (Resol. 151/CFE/00). En colaboración con la Coordinación Nacional de Educación Rural, se elaboraron diversos materiales que fueron utilizados en estas instancias formativas, entre los que interesa destacar los siguientes: “La educación en contextos rurales”, “Orientaciones para seminarios de profundización en Educación Rural” y “Matemática en plurigrado”³⁴. El postítulo ofrecido por el INFD entre 2008 y 2013 ha representado una de las escasas oportunidades formativas para los docentes rurales del país. Tal como disponía la misma normativa, los postítulos fueron aprobados para una cantidad determinada de cohortes y no volverían a implementarse de no mediar una investigación evaluativa³⁵.

Por último, el MECyT inició en 2013 el “Apoyo Socioeducativo a Escuelas de Personal Único” con la intención de promover mejoras en las propuestas de enseñanza específicas del plurigrado. A partir de 2015 se amplió la cobertura de escuelas, incluyendo a instituciones educativas de hasta tres secciones de grados agrupados. Desde entonces, esta acción se denomina: “Apoyo Socioeducativo a Escuelas de Personal Único y Grados Agrupados”³⁶. Son responsables de la implementación de estas acciones la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y la Modalidad Educación Rural de la Dirección Nacional de Gestión Educativa (MECyT).

Las propuestas formativas que asuman la particularidad del contexto rural deben enfrentar la doble tarea de considerar a la escuela rural en su carácter de potencial destino profesional de los futuros docentes y de realidad actual para quienes ya se desempeñan en estos contextos. Si bien los marcos normativos y curriculares han avanzado en introducir el contexto rural y la enseñanza en aulas plurigrado, son aún escasos los ISFD y las instancias de formación continua que los contemplan. El presente estudio describe y analiza en el capítulo 3 el caso de un ISFD de la provincia de Buenos Aires que ha encarado la tarea de formar a los futuros docentes para el trabajo en el contexto rural.

³⁴ Materiales disponibles en: <http://www.me.gov.ar/infod>

³⁵ La evaluación de este postítulo puede consultarse en el documento “Evaluación de la especialización docente de nivel superior en Educación Rural para el nivel primario. Informe final 2010”. Según este informe, la provincia de Buenos Aires no se encontraba entre las 20 provincias que habían participado de la oferta del postítulo en Educación Rural. Disponible en:

http://cedoc.infod.edu.ar/upload/EVALUACION_DE_LA_ESPECIALIZACION_DOCENTE_DE_NIVEL_SUPERIOR_EN_EDUCACION_RURAL_PARA_EL_NIVEL_PRIMARIO_1.pdf

³⁶ Información recuperada el 10 de enero de 2016 de: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/apoyo-a-escuelas-de-personal-unico/>

1.3.2.2. Propuestas internacionales

La Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia, 1990), el Encuentro “Conocimiento y equidad” de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 1992) y el Foro Mundial sobre Educación para Todos celebrado en Dakar (Senegal, 2000) resultan antecedentes claves para el movimiento internacional de estudio y mejoramiento de la educación rural producido en la última década. Los acuerdos suscriptos en estos encuentros internacionales exhortaron a los países a proponer alternativas educativas para la atención específica de poblaciones vulnerables, entre las que se mencionan explícitamente las de zonas remotas y rurales (Záttera, 2015). Una señal del creciente interés por la educación rural y la enseñanza en plurigrado se manifiesta en la creación de redes internacionales. A continuación se hará referencia a tres de ellas.

El proyecto NEMED³⁷ (Red de Escuelas Multigrado) es una red transnacional de la Unión Europea que apunta a situar a la escuela rural al frente de la política europea y contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje en el aula multigrado. Entre las seis temáticas centrales abordadas por esta red se encuentran la “Organización del aula en la escuela rural” y el “Desarrollo de recursos educativos para la escuela rural”. El proyecto busca relevar diferentes prácticas de organización del aula multigrado en cada uno de los países participantes. A partir de este relevamiento se inicia la selección y la difusión de las mejores prácticas entre los maestros. A su vez, el proyecto apunta a producir materiales que favorezcan el trabajo autónomo y colaborativo de los alumnos (Barajas, Boix y Silvestre, 2006). En la actualidad, esta red promueve la incorporación de contenidos vinculados con las escuelas rurales y las aulas multigrado en la formación inicial de los docentes (Záttera, 2015).

La Red Latinoamericana de Educación Rural (REDLER)³⁸, creada en 2008, define entre sus líneas de acción prioritarias la atención de las escuelas unitarias y de centros educativos en comunidades pequeñas y distantes, la organización de redes de centros rurales, el trabajo colaborativo de equipos multidisciplinarios y la organización de la formación inicial y permanente para maestros rurales.

La Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), creada en 2014, es una comunidad de especialistas en temas de educación rural pertenecientes a diversas instituciones públicas y privadas de la República Mexicana³⁹. A partir de identificar como problemáticas centrales de la educación rural la escasa formación de los docentes y el carácter marginal que asumen las escuelas rurales dentro de la investigación educativa, la RIER propone las siguientes líneas de investigación: la formación docente inicial y continua para la educación básica rural, las prácticas y saberes docentes en el medio rural y los procesos de aprendizaje en escuelas de educación básica en contextos rurales. A su vez,

³⁷ Sitio consultado el 21/1/16: <http://www.nemed-network.org>. Surge a partir de una iniciativa plasmada en el Informe presentado al Consejo y Parlamento Europeo: “Concebir la Educación del Futuro, Promover la Innovación con las Nuevas Tecnologías” (2000).

³⁸ Sitio consultado el 21/1/16: <http://red-ler.org/textos.htm>. La idea de la creación de esta red se gesta en el 2º Seminario de Formación Docente Rural (Barcelona, 2008).

³⁹ Sitio consultado el 19/5/16: <http://rededucacionrural.mx/> Surge a partir de una iniciativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

entre sus proyectos principales, plantean la necesidad de iniciar un Posgrado en Educación Rural.

Se destaca particularmente para los fines de este estudio la prioridad asignada por las redes internacionales mencionadas a la formación docente inicial para maestros rurales.

Para finalizar, cabe mencionar algunas de las propuestas gubernamentales implementadas en Latinoamérica en respuesta a la problemática de la enseñanza en aulas plurigrado de escuelas primarias rurales.

Perú y México se destacan por la producción de materiales específicos. Ambos países proponen adaptaciones al diseño curricular del nivel primario considerándolo como un paso necesario para atender la particularidad de la enseñanza en el contexto rural.

La modificación introducida en México a partir de la aprobación de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 consiste en reducir los ejes temáticos y agrupar los seis grados en que se organiza el currículo de la educación básica en tres ciclos: 1º ciclo (1º y 2º grado), 2º ciclo (3º y 4º grado) y 3º ciclo (5º y 6º grado). Esta adaptación curricular es acompañada tanto por capacitaciones docentes y asistencias técnicas como por la elaboración y distribución masiva de materiales que ofrecen orientaciones didácticas y fichas de trabajo para los alumnos.

La Propuesta Educativa Multigrado plantea el abordaje de temas comunes para toda la clase con actividades diferenciadas por ciclo. Asimismo, propicia la organización de espacios colectivos que favorezcan el intercambio de conocimientos entre los alumnos.

En 2009 se inicia en Perú el Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado en áreas rurales que incluye guías de actualización docente. Esta propuesta plantea la importancia de generar condiciones áulicas que posibiliten la atención simultánea y diferenciada de los alumnos. Las orientaciones enfatizan la necesidad de alternar momentos de atención directa e indirecta de los estudiantes. La atención directa consiste en la interacción presencial del docente con un estudiante o un grupo durante el desarrollo de una actividad, y la indirecta, en planificar estrategias que fortalezcan el aprendizaje autónomo y cooperativo sin descuidar el acompañamiento del docente.

Los materiales producidos por ambos países mencionan una serie de dificultades asociadas al trabajo en aulas multigrado: reducción o tratamiento superficial de los contenidos de enseñanza; necesidad de consultar gran cantidad de materiales para planificar; selección y organización de los contenidos en función de la heterogeneidad del grupo de alumnos; escasez de tiempo y discontinuidad de la asistencia. Por el contrario, la diversidad de edades de los estudiantes es concebida como un contexto que potencia el aprendizaje.

En Uruguay se encuentra vigente desde 2008 un Diseño Curricular Único. Antes de esta reforma, la escuela primaria estuvo regulada por propuestas curriculares diferenciadas para escuelas rurales y urbanas. El Programa para escuelas rurales había sido aprobado en 1949 y el Programa para escuelas urbanas en 1957. El documento de 1949 resultó del trabajo conjunto de maestros rurales y organismos gubernamentales. Quienes lo cuestionaron en aquel momento alertaban acerca del riesgo de provocar una educación limitante y sujeta a las particularidades del medio (Santos, 2009). Entre las políticas educativas específicas para la

educación rural pueden mencionarse el Proyecto de Maestros Comunitarios (2005) y los Agrupamientos Escolares Rurales.

Las iniciativas provinciales, nacionales e internacionales referidas comparten la preocupación por considerar la particularidad de la tarea del docente a cargo de aulas plurigrado de escuelas rurales. Parte de esta singularidad reside en las condiciones laborales del maestro rural. A continuación, se avanzará sobre este asunto.

1.4. Condiciones de trabajo del docente rural

Tal como se mencionó anteriormente, entre las características que distinguen el trabajo docente en escuelas rurales unitarias suelen señalarse el aislamiento y la soledad⁴⁰. Esta condición particular reduce significativamente la frecuencia de los intercambios con otros maestros. En vistas a contrarrestar el aislamiento, los organismos oficiales nacionales y provinciales han puesto en marcha distintas acciones, entre las que se encuentran los agrupamientos de escuelas rurales (DGCyE, 2009) y la organización de encuentros periódicos entre docentes. Otro aspecto saliente se vincula con la multiplicidad de tareas (pedagógicas, de gestión, administrativas, de limpieza, comunitarias y de salud) a cargo de los maestros que trabajan en estas escuelas. La cantidad y diversidad de funciones que desempeñan suelen disminuir el tiempo destinado a la enseñanza. El incremento de las responsabilidades de estos maestros también proviene de la escasez y distancia de Jardines de Infantes en el ámbito rural. Es habitual que la escuela primaria incorpore niños pequeños para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad pautada por la normativa⁴¹. Asimismo, en ocasiones, asume la tarea de alfabetización de los adultos de la zona. Los rasgos particulares de la tarea del maestro rural son abordados en escasas ocasiones por la formación docente; esto dificulta el desempeño laboral.

En relación con la ocupación del cargo de maestro rural⁴² se han identificado dos fenómenos contrapuestos. Los maestros que inician su carrera profesional encuentran en estos contextos su primera oportunidad laboral, dado que sus colegas con mayor antigüedad optan por destinos cercanos a sus domicilios. Esta situación resulta compleja en tanto los maestros recién graduados llegan a estas escuelas portando una formación inicial que no les ha brindado herramientas específicas para desempeñarse en el puesto para el que los habilita. En nuestro país, esta realidad ha sido asumida por el MECyT dentro del programa de acompañamiento de docentes noveles. Parte de este trabajo de desarrollo profesional ha sido difundido a través de la publicación de relatos de experiencias de los maestros rurales y los acompañantes (profesores de ISFD) que participaron de este proyecto en la provincia de

⁴⁰ Plantear el aislamiento profesional como un rasgo de la escuela rural puede tender a la invisibilización de este fenómeno como problema de la escuela urbana. Es compartido por la literatura educativa que no resulta suficiente que en una misma institución se reúna un gran número de docentes para que se produzca el trabajo colaborativo. Lortie (1975, citado en Escobar, 2012) identifica el individualismo como una de las características de la cultura profesional docente, favorecido por la arquitectura y la organización del espacio y del tiempo escolar.

⁴¹ Este tipo de agrupamiento no solo reúne alumnos que cursan grados diferentes sino que pertenecen a distintos niveles del sistema educativo. La literatura educativa las denomina aula multinivel.

⁴² El título docente otorgado por los ISFD habilita a los maestros a desempeñarse tanto en escuelas urbanas como rurales. Como se señaló anteriormente, la postulación en Educación Rural no resulta un requisito excluyente.

Tucumán. El documento coordinado por Beatriz Alen se denomina “Iniciarse como docente en escuelas rurales” (MECyT, 2009).

El fenómeno inverso refleja la decisión de maestros que han acumulado antigüedad docente en escuelas urbanas y buscan finalizar su carrera profesional en una escuela rural, con la intención de obtener una mejora salarial a partir de la asignación por ruralidad⁴³. El docente que allí llega con la idea de una jubilación cercana trae consigo –y traslada sin grandes cambios– el capital de su formación y su experiencia de escuela urbana de sección única (Escobar, 2012; Escobar y Broitman, 2016).

Si bien la movilidad del plantel docente también se produce en las escuelas urbanas, el impacto es aún mayor en la vida institucional de las escuelas rurales de personal único. La dificultad para comunicar al nuevo docente los proyectos de enseñanza y las historias de aprendizaje de los alumnos pone en riesgo la pretensión de continuidad.

En capítulos siguientes se analizarán estas cuestiones a propósito de las experiencias de docentes de los ISFD responsables de formar a los futuros maestros para trabajar en diversos contextos y de organizar, acompañar y supervisar las prácticas docentes en escuelas del ámbito rural.

⁴³ Los docentes que se desempeñan en escuelas ubicadas en zona rural reciben un incremento salarial detallado en el Capítulo VIII (art. 31 y 36) del Estatuto del Docente de la provincia de Buenos Aires. Entre los criterios para determinar tal asignación se consideran la ubicación de la escuela, la distancia a recorrer, el estado de los caminos, la disponibilidad de transporte público (Capítulo III, art. 10).

2. Antecedentes y marco teórico metodológico

En el capítulo 1 se han reseñado los marcos legales y curriculares que regulan la Educación Primaria y la Formación Docente en la provincia de Buenos Aires enfatizando aquellas normativas dirigidas específicamente a la Educación Rural. Como surge del relevamiento realizado, la preocupación por la escasa presencia del contexto rural en la formación docente inicial es compartida tanto a nivel nacional como internacional. Esta tesis representa un aporte singular en tanto describe y analiza el caso de un ISFD de la provincia de Buenos Aires que ha incluido recientemente la particularidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la propuesta académica de la carrera de Profesorado en Educación Primaria.

En este capítulo se presenta un estado del arte de las investigaciones sobre la particularidad (y complejidad) del trabajo del maestro rural y la enseñanza (de la Matemática) en aulas plurigrado, enfatizando qué aspectos se retoman para este estudio y presentando el área de vacancia en la que se insertan nuevas preguntas. Luego, se presentan el problema y las preguntas de la investigación y se sintetizan los aportes de los principales marcos teóricos y conceptuales de referencia. Finalmente, se explicita la perspectiva metodológica adoptada para este estudio.

2.1. Antecedentes de estudios sobre la enseñanza en plurigrados de escuelas rurales

El estado del arte elaborado para esta tesis comprende investigaciones nacionales e internacionales. Entre los temas abordados por los trabajos consultados se encuentran: las condiciones de trabajo del maestro rural, la particularidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas plurigrado, los saberes docentes vinculados a la enseñanza en estos contextos y la presencia (o la ausencia) de los aspectos mencionados en el tramo de la formación docente inicial. En cada caso se resaltarán las categorías conceptuales retomadas para este estudio y se plantearán ciertas preguntas surgidas a partir de la lectura de estos materiales.

Gran parte de las investigaciones sobre la educación rural y la enseñanza en plurigrado se ponen en marcha con la intención de identificar semejanzas y diferencias entre las escuelas urbanas y las rurales suponiendo cierta desventaja de la enseñanza y los aprendizajes que se producen en estas últimas. La escuela urbana graduada de sección única se erige como el modelo que opaca o invisibiliza a las “otras primarias” (Terigi, 2006). Záttera (2015) advierte que esta concepción subyace, por ejemplo, a la denominación “escuelita rural” en la que “implícitamente se la compara con la urbana, presente en la experiencia colectiva y naturalizada como único modelo (...) como una escuela grande, completa y mejor” (p. 67). Y agrega que la escuela rural es percibida en términos de carencias, necesidades y problemas.

Los estudios a los que se hará referencia en primer lugar abordan aspectos que atañen a la particularidad (y complejidad) del trabajo docente en las escuelas rurales unitarias destacando la multiplicidad de tareas a su cargo, el aislamiento y la soledad (Ezpeleta, 1992; Andreoli e Iriarte, 2007; Brumat, 2011; Brumat y Baca, 2015).

Elvira Andreoli y Laura Iriarte (2007) realizan un estudio en el que se proponen caracterizar las prácticas docentes en cuatro escuelas rurales (unitarias, bidocentes y tridocentes) ubicadas en zonas aisladas del sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Al referirse a la multiplicidad de tareas del maestro rural expresan:

La multiplicidad de tareas que se agregan a las funciones propiamente pedagógicas: preparar la merienda, cortar el pasto, limpiar los baños, (...) acompañar a los alumnos a documentarse, ocuparse del transporte de los alumnos, matar murciélagos, regar el patio, organizar y hacer funcionar la cooperativa, etc.; tareas que en ninguna normativa ni circular se especifica que deben cumplir. (p.138)

María Rosa Brumat y Claudia Baca (2015) emprenden un estudio sobre las prácticas docentes y las escuelas rurales del norte de la provincia de Córdoba entre los años 2008 y 2009. En relación con el mismo tema manifiestan: “Los docentes realizan actividades que tienen que ver con las características de la zona, diferentes a las actividades propias de la escuela” (p. 9). Interesa destacar que las investigadoras establecen una diferencia entre las actividades propias de la escuela y aquellas que las exceden. En las escuelas urbanas la actividad propia de los maestros se centra en la tarea pedagógica, mientras que el resto de las labores mencionadas por estos estudios suelen estar a cargo de otros actores (porteros, auxiliares no docentes, comisión de la asociación cooperativa, etc.). Para estos investigadores los maestros, profesores y practicantes que se acercan a las escuelas rurales portando biografías escolares, formativas y laborales transitadas en escuelas urbanas, la multiplicidad de tareas del maestro se presenta no solo como novedosa sino como una de las razones de la mayor complejidad de la tarea.

Las contribuciones aportadas por estas investigaciones han resultado significativas para esta tesis en tanto han permitido advertir que las responsabilidades del maestro de una escuela rural unitaria exceden la dimensión pedagógico-didáctica y abarcan cuestiones ligadas a la gestión institucional, normativa y administrativa. A su vez, han funcionado como referencias clave para identificar y analizar las preocupaciones manifestadas por los entrevistados sobre este asunto.

Estas investigaciones también destacan el aislamiento y la soledad del trabajo del docente como condiciones características de las escuelas rurales unitarias. En un estudio que incluye escuelas rurales cordobesas, Justa Ezpeleta (1992) hace referencia a la ubicación, la distancia y la accesibilidad en relación con los centros urbanos y los domicilios de los docentes. Este rasgo particular resulta significativo para esta tesis dado que incide en la evaluación de las posibilidades reales de organizar, realizar y supervisar las prácticas docentes de las estudiantes del ISFD en este tipo de escuelas.

Asociado a la distancia, el aislamiento y las dificultades de accesibilidad, estos estudios se refieren al ausentismo de los maestros. Retomamos las palabras de Brumat (2011):

En las ausencias de los docentes se combinan varios factores: razones personales, los ‘llamados’ de la supervisión para realizar trámites administrativos en la ciudad, la capacitación docente (...) y el aislamiento y lejanía en la que se encuentran las escuelas (los docentes tienen que recorrer grandes distancias en sus vehículos particulares, que muchas veces no están preparados para esos terrenos).(...) Esto hace que las escuelas rurales sean un destino laboral que no siempre es aceptado por los docentes y presentan alta rotación de personal. Estas características se combinan en lo que Ezpeleta y Weiss (1996) denominan precariedad institucional. (p. 4)

Los estudios citados destacan las desventajas de la soledad y el aislamiento del maestro rural; sin embargo, también mencionan ciertas ventajas percibidas por los maestros. Por ejemplo, Ezpeleta (1992) señala que algunos docentes interpretan la soledad como una posibilidad para desplegar prácticas áulicas más flexibles, libres e innovadoras y recuperan la figura del inspector como apoyo y aval para la toma de estas decisiones. Es posible poner en diálogo esta observación con la experiencia de Luis Iglesias (1915-2009) en Argentina y de Jesualdo Sosa (1905-1982) en Uruguay; dos maestros rurales cuyas prácticas pedagógicas innovadoras han resultado referentes significativos para la educación rural más allá de las fronteras de sus aulas y de sus países. Se retomará la referencia a la obra de ambos docentes en páginas siguientes.

Otro grupo de investigaciones estudia la tarea pedagógica de los maestros rurales sin desconocer que se ve atravesada por las condiciones particulares descriptas anteriormente. Entre las investigaciones que describen y analizan las clases en aulas plurigrado de escuelas rurales se encuentran aquellas que focalizan la atención en las modalidades de organización de los alumnos.

Varios autores coinciden en señalar que la organización de la tarea se apoya fundamentalmente en la gradualidad (Terigi, 2008; Bustos Jiménez, 2010; Broitman, Escobar et al., 2015): en función de la cantidad de alumnos matriculados y los grados de escolaridad que cursan aumentará el número y la variedad de grupos que quedarán definidos en el interior del aula (pudiendo abarcar seis grados en el caso de las escuelas unitarias). Según estos estudios, los maestros que subdividen la clase en grupos por grado consideran que tal segmentación facilita la tarea de enseñanza: pueden dedicarse específicamente a cada grupo separada y sucesivamente, mientras asignan al resto de la clase tareas de resolución individual y autónoma que no requieren de su intervención directa (Terigi, 2008; Block et al., 2015). Este tipo de organización ha sido denominada por Pridmore (2007, citado en Terigi, 2013) como *cuasi monogrado*⁴⁴. Con menor frecuencia, también se han relevado reagrupaciones de alumnos, tutorías y trabajo colaborativo entre pares próximos y distantes (Santos, 2006; Terigi, 2008; Block et al., 2015) que representan una cierta ruptura de la gradualidad. Es importante señalar que estas decisiones varían en función del área de conocimiento que se trata. La mayor fragmentación de las clases se observa en las áreas de Lenguaje y Matemática, mientras que las clases de Educación Física y Plástica (Bustos Jiménez, 2010) o las de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Mason y Good, 1996) suelen realizarse de forma colectiva. Estos trabajos representan un aporte central tanto para analizar las clases de Matemática observadas como para describir e interpretar las concepciones de los maestros y formadores entrevistados en relación con la planificación y con la gestión de las clases.

Algunos estudios, como el de Dewayne Mason y Thomas Good (1996), comparan la enseñanza de la Matemática en clases multigrado y en clases de grado único. Parten de la hipótesis de que en las clases multigrado tienden a disminuirse los contenidos de enseñanza

⁴⁴ Pridmore (2007) identifica cuatro modelos empíricos de prácticas multigrado: cuasi monogrado, diferenciación curricular, currículos ciclados y la enseñanza centrada en el alumno y en los materiales de aprendizaje (Terigi, 2013)

y el aprendizaje activo. Comparan el currículo, la instrucción matemática y los formatos organizacionales usados por 6 maestros de clases multigrado con aquellos usados por 18 maestros de clases de grado único. Dentro de este último grupo de maestros, 6 usan predominantemente el formato tradicional de enseñanza a grupo total, mientras que los otros 12 suelen organizar dos grupos dentro de la clase distribuidos según las capacidades de los alumnos. Los investigadores identifican diferencias entre la enseñanza de clases multigrado y las de grado único en las cuales predomina la enseñanza en clase total, sin embargo no encuentran diferencias significativas entre las clases multigrado y las clases de grado único en las que los alumnos están agrupados según su capacidad. De este trabajo se retiene especialmente esta última comparación propuesta, ya que permite pensar en la fertilidad del análisis de la enseñanza en clases multigrado para reflexionar sobre la atención a la diversidad presente en cualquier aula.

La preocupación por la organización del trabajo de los alumnos se vincula con uno de los mayores desafíos que enfrenta el maestro a cargo de la enseñanza en plurigrado: la tarea de enseñar diversos contenidos a alumnos que cursan distintos grados de la escolaridad en forma simultánea (Terigi, 2008).

Paola Arteaga Martínez (2009) estudia el impacto de la Propuesta Educativa Multigrado implementada en México a partir de 2005⁴⁵. Entre otras cuestiones, analiza la complejidad que representa para el maestro la consulta de múltiples materiales a la hora de seleccionar y planificar la enseñanza de diversos contenidos.

En el plano curricular y de las prácticas docentes (...) la gran complejidad del trabajo docente en un aula multigrado (...) es el quehacer de un maestro en escuela unitaria, quien atiende en un mismo grupo a alumnos de primero a sexto grado. En ese contexto, el docente debe usar paralelamente 40 libros de texto gratuito para el alumno de seis a ocho asignaturas distintas y 32 materiales dirigidos al maestro; asimismo, necesita enfrentarse a un currículo nacional que tiene una estructura monogrado. (Arteaga, 2009, p. 26)

Como se ha mencionado en el capítulo 1, el Diseño Curricular para la Educación Primaria (DCEP, 2008) –vigente al momento de realizar esta tesis– pauta una propuesta educativa única para todas las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires. Los contenidos del área de Matemática se presentan distribuidos por año. En este sentido, la complejidad identificada por Arteaga Martínez resulta un antecedente relevante para analizar las orientaciones que los profesores y los maestros orientadores ofrecen a los estudiantes del ISFD durante el proceso de elaboración de las propuestas de enseñanza en vistas a las prácticas docentes en estas escuelas. Flavia Terigi (2008) releva que algunos maestros resuelven la planificación en plurigrado conservando la distribución graduada establecida por el Diseño Curricular y asignando a cada alumno los contenidos pautados para el grado que cursa. Otros maestros, sin embargo, buscan la manera de reunir a los alumnos de diferentes grados en torno a un mismo contenido o tipo de tarea persiguiendo diversos propósitos, por ejemplo, ofrecerles la oportunidad de trabajar en tareas adecuadas a sus posibilidades. Estas decisiones, plantea la autora, generan una tensión entre ampliar o acotar la cantidad y diversidad de cronologías de aprendizaje a considerar en forma simultánea.

⁴⁵ Esta propuesta se describe en el capítulo 1.

Limber Santos (2006, 2010), docente e investigador uruguayo, señala que la atención a la diversidad y la posibilidad de interacción entre “pares asimétricos” (alumnos que cursan grados diferentes) deben fundarse en la articulación de los saberes en lugar de perseguir la graduación de la complejidad desde las actividades o los recursos. El análisis de la naturaleza de los saberes, sus posibilidades de abordaje y de relacionarse con otros saberes –ya aprendidos o que están aprendiendo sus compañeros– resulta central en la tarea de planificación de la enseñanza. Las puestas en común desempeñan un rol central en este proceso: son planteadas como espacios privilegiados para la circulación y la vinculación de diversos contenidos. Este investigador resalta la importancia de repensar el trabajo en aulas multigrado en términos de las interacciones y el trabajo compartido entre alumnos; de lo contrario, advierte, no se trataría de una clase multigrado sino de diferentes grados que comparten un mismo espacio. Sostiene que la organización de varias clases en paralelo complejiza innecesariamente la tarea del docente y reduce la posibilidad y la riqueza de compartir instancias de aprendizajes.

En relación con los contenidos y su posibilidad de tratamiento simultáneo por alumnos que cursan diferentes grados, se citan tres investigaciones que han seleccionado contenidos escolares cuyo tratamiento se extiende a lo largo de la escolaridad.

Terigi (2013) describe y compara la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración en primer ciclo (1º, 2º y 3º grado) de escuelas primarias urbanas (sección única) y rurales (sección única y sección múltiple) de las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos. En las aulas de sección múltiple, estudia la participación de los niños en situaciones de enseñanza donde circulan contenidos numéricos propios de distintos grados de la escolaridad. Se interesa particularmente por los efectos que tal participación produce en las conceptualizaciones infantiles⁴⁶. A partir de su estudio, la autora identifica menores avances en la progresión de aprendizajes numéricos de los niños rurales que se escolarizan en secciones múltiples. Esta desventaja en relación con el desempeño alcanzado por sus pares que asisten a aulas monogrado (urbanas y rurales), según Terigi, se vincula con la falta de preparación docente específica para las condiciones didácticas del plurigrado. Dicha conclusión resulta relevante para esta tesis en tanto identifica el impacto negativo que el área de vacancia en la formación docente produce en las condiciones de enseñanza y aprendizaje en estos contextos. Los datos obtenidos conducen a Terigi a explorar las interacciones entre alumnos que cursan diferentes grados. Según la autora:

La organización pedagógica de la sección múltiple ofrece un enorme potencial para los procesos de aprendizaje, debido a las posibilidades de manejo no graduado del conocimiento que circula en la clase: en el caso de nuestro objeto, el SN, un niño que desde el punto de vista escolar está aprendiendo contenidos vinculados con la interpretación y producción de la numeración escrita, participa en un plurigrado en clases de Matemática que su maestro/a organiza con contenidos numéricos que se dirigen a sus compañeros de otros grados, como el valor posicional de los números o las relaciones numéricas que subyacen a los algoritmos de las operaciones aritméticas. Los alumnos no solo asisten a estas situaciones de enseñanza de contenidos que desbordan el grado escolar en que se encuentran, sino que bajo ciertas condiciones podrían participar en situaciones de aprendizaje conjunto que les permitieran sostener interacciones

⁴⁶ También puede consultarse la investigación en curso de Valeria Buitron (2010).

significativas con sus pares (...) El plurigrado ofrece condiciones organizacionales privilegiadas para que los niños y niñas puedan comprender otros puntos de vista sobre un mismo asunto, para que participen en destrezas más complejas. (p.147)

Los estudios que se citan a continuación también avanza en identificar las ventajas del aprendizaje de la Matemática en aulas plurigrado y el aporte que su estudio puede significar para reflexionar sobre la atención a la diversidad presente en cualquier aula. Al igual que el estudio de Terigi, han seleccionado contenidos que atraviesan la escolaridad para estudiar la fecundidad de las interacciones entre alumnos de conocimientos distantes.

Patricia Villamonte et al. (2015) presentaron recientemente un trabajo realizado en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Paraná), en el que estudian una secuencia de enseñanza de la proporcionalidad en segundo ciclo (4º, 5º y 6º grado) de escuela primaria rural (plurigrado).

La enseñanza se ve favorecida por las vinculaciones que se entran en el plurigrado, dado que los estudiantes que poseen menos conocimientos se nutren con las preguntas e intervenciones de aquellos que tienen mayor avance en sus saberes, siendo los errores elementos detonantes para aumentar el nivel de análisis y aproximación al concepto. (p.8)

Claudia Broitman, Mónica Escobar et al. (2015) estudian la enseñanza del cálculo mental en una escuela unitaria de la provincia de Buenos Aires a partir de propuestas que incluyen a todos los alumnos (1º a 6º grado). Analizan particularmente las interacciones entre alumnos de conocimientos distantes matriculados en diferentes grados de la escolaridad y las intervenciones docentes que favorecen los intercambios en pequeños grupos y en espacios de trabajo colectivo. Aportan evidencias de la posibilidad y la potencialidad de estas interacciones a la vez que advierten ciertos límites en relación a los contenidos que podrían ser abordados por todos los alumnos y aquellos que requieren de tratamientos diferenciados. A su vez, se refieren a la posibilidad de explotar didácticamente la oportunidad de participar en prácticas matemáticas más avanzadas que ofrece el plurigrado.

Los alumnos pequeños pueden participar de intercambios con sus compañeros mayores que los inviten de manera progresiva a descreer del rol de los ejemplos para justificar una afirmación, a relativizar la información que provee aparentemente un dibujo de una figura geométrica o bien a preguntarse por las posibilidades de generalización de una verdad en formas más elaboradas que las que se propondrían en un grupo más homogéneo. Los intercambios con los compañeros y el docente son aquí cruciales: las explicitaciones, las confrontaciones y las justificaciones entre los alumnos constituyen un factor de progreso para todos. Permiten ir construyendo el camino que los llevará a validar el trabajo que se hace. Esta actividad reflexiva enriquecerá, recíprocamente, las futuras resoluciones de todos los alumnos. (p. 24)

La posibilidad de abordar un contenido más allá de los límites pautados para cada grado desde el marco curricular es uno de los aspectos que desafían la formación docente: “falta la necesaria especialización docente para cubrir satisfactoriamente el rango completo del currículum de primaria” (Hopkins y Ellis, 1991, p.118. Citado en Terigi, 2013). Las siguientes citas avanzan sobre el problema de la formación docente, central para esta tesis.

Mulryan-Kyne (2007) analiza, en el contexto irlandés, que aunque los conocimientos y habilidades básicas de un profesor en una escuela con grupos multigrado son compartidos por otros maestros que trabajan en instituciones unigrado, lo que hace más complejo el trabajo docente en este primer tipo de centros educativos, es la falta de formación inicial, apoyo y asesoría pedagógica a los profesores en servicio dirigidos a promover el desarrollo de formas

específicas de trabajo que cubran las particularidades de un grupo multigrado como la organización de los contenidos de los diferentes grados. (Arteaga Martínez, 2009, p. 26)

Para centrarse en los saberes y sus posibilidades de organización, es necesario contar con una sólida formación disciplinar. Eso permitirá conocer las lógicas que indican la mejor manera de integrar contenidos en torno a ejes estructuradores comunes, partir de criterios de jerarquización y complementariedad. (Santos, 2009, p. 8)

Ezpeleta (1992) advertía en un estudio realizado en Argentina que, a pesar del alto porcentaje de escuelas rurales plurigrado de la provincia de Córdoba (70,6%), la formación docente, la capacitación en servicio y la organización técnico-administrativa no consideraban esa realidad. Varios años después, Brumat (2011) estudia el tema en la misma provincia y da cuenta de la vigencia del reclamo de la inclusión del tratamiento formal de la educación rural en la formación inicial. La investigadora señala:

Se plantea la potencialidad pedagógica que ofrece el plurigrado pero no se contempla la necesidad de incluirlo como contenido en la formación de los maestros (...) En entrevistas realizadas a maestros rurales de la provincia de Córdoba, estos plantean que han ido aprendiendo a dar clase en plurigrado en su práctica cotidiana en la escuela rural, porque durante su formación no tuvieron acercamientos a esta realidad. (p.7)

Brumat y Baca (2015) destacan el contraste entre la formación docente centrada en la escuela urbana graduada y la realidad a la que se enfrentan al insertarse laboralmente en el aula plurigrado de la escuela rural:

Los maestros van construyendo saberes en torno al trabajo pedagógico en plurigrado que muchas veces no son reconocidos ni legitimados como tales. De allí la importancia de reconocer estos saberes para que puedan ingresar en la formación docente inicial, y los docentes en formación reconozcan las características y especificidades que asume la enseñanza en contextos rurales y en otros ámbitos. (p.11)

Otros autores coinciden en identificar este proceso de producción de saberes en la práctica ante la ausencia de formación docente inicial (Terigi, 2008; Arteaga Martínez, 2009). Arteaga Martínez “analiza algunos saberes que las maestras de una escuela bidocente construyen en su quehacer cotidiano para organizar la enseñanza con un grupo integrado por distintos grados” (p.28). La investigadora se basa “en las ideas de Edwards (1985), Salgueiro (1999), Talavera (1992) y de manera especial, en la noción de saberes docentes de Mercado (1991, 1994, 2002), al considerar al maestro un sujeto constructor de conocimientos en su tarea de enseñanza” (p.29).

Iglesias y Sosa no solo han elaborado un saber en la experiencia al buscar respuestas a un nuevo desafío profesional sino que también lo han explicitado y comunicado a través de diversas publicaciones. En este sentido, la obra de ambos maestros rurales y pedagogos latinoamericanos resulta un antecedente significativo para este estudio a pesar de no tratarse de investigaciones.

Brumat y Baca (2015) se proponen incorporar la temática de la ruralidad y de la investigación en la formación docente inicial –asumiendo la investigación como un espacio de construcción de conocimiento e insumo necesario de la enseñanza–. Específicamente, mencionan la intención de intervenir desde las prácticas de residencia de los estudiantes en escuelas rurales. Sin embargo, advierten que su intención no pudo concretarse debido a que

las condiciones institucionales de cursado de la residencia final de la carrera no permitieron su desarrollo en escuelas rurales alejadas. Este estudio resulta relevante para la presente tesis por dos razones. Por un lado, por el reconocimiento de la importancia de incluir la temática de la ruralidad en la formación inicial y por identificar la potencia de la residencia docente como un espacio para abordarlo. Por otro lado, por encontrar en la lejanía de las escuelas rurales una razón para desestimar la propuesta.

Entre los escasos estudios relevados sobre la formación inicial para contextos de ruralidad es posible mencionar una investigación realizada por García et al. (2011) en Córdoba (Argentina). Los investigadores se preguntan qué características debería tener la oferta pedagógica de los ISFD para formar docentes que se desempeñen en estos contextos. Entrevistan a 70 maestros rurales con la intención de relevar las demandas de la comunidad docente respecto de la capacitación profesional. Según el informe del estudio, los entrevistados señalan a la planificación y la enseñanza en grados múltiples como un aspecto insuficiente en la formación inicial.

En relación con la enseñanza en plurigrados, el porcentaje de indagaciones que se ocupan de las clases de Matemática es muy reducido. La formación docente inicial se menciona en tales trabajos con el propósito de advertir el interés y la necesidad de indagar el tema con mayor profundidad. En este sentido, coincide con el relevamiento documental (leyes, resoluciones, informes) presentado en el capítulo 1. Se encuentra en este reconocimiento del área de vacancia por parte de las políticas educativas y de la comunidad académica una de las justificaciones para emprender un estudio exploratorio.

2.2. Problema, preguntas de la investigación y supuestos de partida

Esta investigación parte del reconocimiento de la cantidad y proporción de escuelas rurales que existen en la provincia de Buenos Aires, de la particular organización del plurigrado como respuesta a la matrícula reducida típica de estas escuelas, de la escasa conceptualización pedagógica de los saberes contruidos por los docentes y de la presencia insuficiente de contenidos vinculados con los contextos rurales en la formación inicial y continua de los docentes. Asimismo, se reconoce la necesidad de poner en tensión la naturalización de la escuela graduada urbana como modelo homogéneo y de instalar a la escuela rural como objeto de estudio.

Esta tesis retoma los puntos antes mencionados –consensuados y colocados por el Consejo Federal de Educación como parte de la agenda educativa de nuestro país (CFE, 2010)– y se inscribe en la agenda académica discutiendo o retomando los aportes del creciente número de investigaciones reseñadas en el apartado anterior. A partir de allí, se propone avanzar en el estudio de la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado desde la mirada de la formación docente. Se interesa en cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar Matemática en aulas plurigrado de escuelas rurales unitarias en un ISFD de la provincia de Buenos Aires.

Desde este estudio se describen y analizan prácticas institucionales y docentes (instaladas o en gestación) en el tramo de formación inicial dirigidas a contemplar la especificidad de la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado en contexto rural.

Particularmente, se analiza la propuesta formativa vinculada a las prácticas y la residencia docentes de los estudiantes en escuelas primarias unitarias, asumiendo al Campo de la Práctica como el eje vertebrador de la formación docente y como un espacio institucionalizado para la anticipación, la descripción, el análisis y la conceptualización de las prácticas docentes de los maestros orientadores y de los practicantes. La tarea de orientar, acompañar y supervisar estas prácticas involucra el trabajo de distintos actores: profesores de Campo de la Práctica, Ateneo de Matemática y maestros orientadores de las escuelas destino.

Entre las preguntas que movilizaron esta indagación se encuentran las siguientes.

- En relación con la formación docente vinculada a la enseñanza de la Matemática:
 - Frente a la tarea de orientar y supervisar las prácticas y residencia docentes en aulas plurigrado, ¿a qué fuentes recurren los profesores? En los casos en los que apelan a la bibliografía disponible sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en aulas de sección única de escuelas urbanas: ¿qué aspectos consideran que resultan fértiles para pensar en aulas plurigrado y cuáles requieren de nuevas reflexiones o adaptaciones?
 - ¿Qué áreas de vacancia identifican los profesores en la producción pedagógico-didáctica y curricular del área de Matemática en relación con la enseñanza en plurigrado?
 - ¿Cuáles son para los profesores las condiciones didácticas que podrían favorecer el aprendizaje de conocimientos matemáticos en aulas plurigrado? ¿Qué contenidos consideran que podrían ser abordados por distintos grados en forma simultánea y cuáles consideran que no podrían ser trabajados de ese modo?
- En relación con la enseñanza de la Matemática en plurigrado de las escuelas destino:
 - ¿Cómo seleccionan y secuencian los contenidos los maestros orientadores y los practicantes? ¿Qué usos hacen de los diseños curriculares y de las propuestas editoriales?
 - A pesar de las diferencias de edades y grados de la escolaridad que cursan, ¿se proponen agrupamientos entre alumnos, espacios de puesta en común o trabajo colectivo? En caso de producirse, ¿cómo se organizan estos intercambios?
 - ¿Cuáles son las acciones que los maestros orientadores ponen en marcha para contrarrestar la discontinuidad de la enseñanza habitual de las escuelas rurales?
 - ¿Qué diferencias se observan entre maestros que han transitado por trayectos de formación inicial o continua que abordan específicamente la problemática de la enseñanza en el plurigrado y maestros que no han participado de estas instancias?

Estas preguntas –si bien no todas se responden puntualmente– junto con los supuestos de partida que se presentan a continuación, han orientado tanto la indagación bibliográfica y de antecedentes como el relevamiento de informaciones y su análisis.

Se parte de los siguientes supuestos:

- La mayoría de los ISFD no abordan la especificidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado.

- Los profesores de los ISFD que abordan la especificidad del plurigrado en la formación inicial no han sido formados para ello y se enfrentan a un desafío profesional que los lleva a extender sus conocimientos sobre el modelo pedagógico del aula estándar o a producir nuevas respuestas. Este fenómeno puede ser analizado desde la categoría de “invención del hacer” (Terigi, 2008).
- Los maestros a cargo de aulas plurigrado no han sido formados por los ISFD para trabajar en estos contextos. En caso de haber recibido algún tipo de formación, no ha sido referida específicamente a la enseñanza de la Matemática.
- En las clases de Matemática predominan las propuestas de trabajo individual y la atención casi personalizada del maestro a cada alumno. Esta organización se asocia a la subdivisión de los contenidos y las actividades por grado (cada alumno resuelve los contenidos y actividades asignadas al grado que cursa) propia del aula estándar.
- La organización de los contenidos del área de Matemática en el Diseño Curricular del Nivel (distribuidos por año) dificulta la elaboración de planificaciones que incluyan a alumnos matriculados en grados diferentes (contiguos o distantes).
- Los maestros suelen destinar la mayor parte del tiempo de la clase a acompañar el trabajo de los alumnos que cursan los primeros grados y proponer a los alumnos más avanzados actividades que pueden resolver sin requerir de la atención directa del docente. En consecuencia, los alumnos más avanzados suelen resolver propuestas de trabajo individual y autónomo.
- A los maestros a cargo de la enseñanza de la Matemática en plurigrado les resulta complejo planificar y organizar espacios de trabajo colectivo que involucren a todos los alumnos. En caso de producirse interacciones, se presentan bajo el formato de ayudas de los alumnos más avanzados a los menos avanzados.

2.3. Marcos teóricos y conceptuales de referencia

El estudio de la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado que se desarrolla en esta tesis requiere considerar simultáneamente los aportes conceptuales de diversos campos disciplinares que se entran en el espacio de las prácticas docentes de la formación inicial.

2.3.1. Aportes conceptuales vinculados a la formación inicial

Beatrice Ávalos (2009) analiza el lugar de los conocimientos prácticos de los docentes expertos dentro de la formación inicial. Se apoya en la distinción entre conocimiento para la práctica, conocimiento en la práctica y conocimiento de la práctica (Cochrane-Smith y Lytle, 1999). El “conocimiento para la práctica” se refiere al conocimiento formal académico ofrecido por las instituciones formadoras. La vinculación de este conocimiento con las prácticas de enseñanza ha asumido diversos niveles de profundidad en los planes de formación docente. En ocasiones, suele operar el supuesto de que el conocimiento académico, una vez aprendido, se aplicará en contextos prácticos. En cambio, el “conocimiento en la práctica” es aquel que los docentes recogen en forma reflexiva de su experiencia y se expresa en sus propias narraciones. Puede vincularse con lo que algunos autores denominan “conocimiento práctico” (Vries y Beijaard, 1999): ligado a la experiencia, situacional, particular, implícito o

tácito (Schon, 1987, 1991). El “conocimiento de la práctica” es el conocimiento práctico problematizado.

Ávalos advierte acerca de la insuficiencia de la narración de las experiencias y la necesidad de conceptualización de las prácticas para construir propuestas formativas. La autora sostiene que los docentes juegan un rol central y crítico en la generación de este conocimiento al permitir que sus aulas y escuelas se conviertan en sitios de indagación. En este sentido, el ISFD estudiado para esta tesis ocupa un rol central en la construcción de conocimiento sobre la enseñanza en plurigrado al permitir que los espacios de Ateneos, Campo de la Práctica y TAIN se conviertan en sitios para la reflexión y la conceptualización sobre el conocimiento práctico que circula en estas aulas. Estos aportes conceptuales resultan relevantes para este estudio en tanto permiten analizar el lugar otorgado por el ISFD a los conocimientos de los docentes rurales.

También Philippe Perrenoud (1998) propone dar una cabida más preponderante al conocimiento experto en la estructura curricular de la formación docente. Este autor señala que no se trata simplemente de un “saber hacer”, sino de un conocimiento científico movilizado en la práctica que puede recuperarse mediante procesos de análisis conceptual. Sostiene que la formación inicial debería orientarse hacia un aprendizaje a través de problemas; incluso aún apostando por un “proceso clínico de formación” en el que se construya (al menos parcialmente) la teoría a partir del análisis de casos. Entre las condiciones que favorecerían la integración entre la teoría y la práctica (dicotomía a la que se opone) considera fundamental no solo que los institutos de formación establezcan asociaciones más estrechas y equitativas con las escuelas en que los estudiantes realizan las prácticas docentes, sino también que los planes de formación prevean tiempos y dispositivos que apunten específicamente a la integración y a la movilización de los saberes. Insiste acerca de la importancia de forjar esquemas generales de reflexión y de decisión antes que proveer a los futuros profesionales de todas las respuestas posibles.

Hay ciertamente, en la experticia de los profesionales, un cierto número de saberes que no tienen status científico, pero que tienen algo de perspicacia, de importancia y de eficacia sobre la realidad. En la construcción de los currículos de formación docente, no se suele tener demasiada consideración por esos saberes, pues no se dispone de dispositivos para hacerlos explícitos, para verbalizarlos. Los saberes eruditos clásicos tienen “mojones en las calles”, están en los libros y hay grupos de presión para defenderlos. Los saberes de los prácticos no tienen la misma legitimidad, no se conocen y no se los entiende. Habría sin embargo, que enriquecer los saberes de referencia con los saberes provenientes del mundo de los prácticos. Pero no habría que crear la ilusión de que esto es suficiente. El otro eje de reflexión se debe reflejar en la formación del habitus. (Perrenoud, 1994, p.9)

Elena Achilli (2001) establece una distinción entre práctica pedagógica y práctica docente. La primera alude a la práctica que se desenvuelve en el aula, caracterizada por la relación docente, alumno/a y conocimientos; en tanto la práctica docente los rebasa al implicar “un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro/a o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (p. 23). La distinción que establece la autora resulta relevante para analizar las múltiples tareas del docente a cargo de las escuelas unitarias y el lugar que se les otorga dentro de la preparación profesional.

2.3.2. Aportes conceptuales vinculados a la Didáctica de la Matemática

Se destaca para este trabajo la contribución que realiza Guy Brousseau (1983, 1994, 2007) desde la Teoría de las Situaciones Didácticas para comprender los fenómenos didácticos. Uno de los conceptos que se retiene de este autor es el de “situación didáctica”, definida como un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, un cierto “medio” y un sistema educativo –representado por el docente– con la intención de lograr que esos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución.

A partir de las relaciones de negociación que se entablan entre docente y alumnos se definen ciertas reglas de funcionamiento que involucran: la distribución de responsabilidades, la asignación de plazos temporales a diferentes actividades, el permiso o prohibición del uso de determinados recursos de acción. El concepto de “contrato didáctico” introducido por Brousseau permite estudiar el funcionamiento de este sistema de relaciones. Así lo define el autor:

Conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno, y conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro, y que regulan el funcionamiento de la clase y las relaciones maestro-alumno-saber, definiendo así roles de cada uno y la repartición de las tareas: ¿quién puede hacer qué?, ¿quién debe hacer qué? (Brousseau, 1983, p.170)

Para modelizar los roles del docente, Brousseau se refiere a los procesos complementarios de “devolución” e “institucionalización”. El primero consiste en introducir y sostener al alumno en un funcionamiento relativamente autónomo frente a los problemas que se le plantean apuntando a que se involucre cognitivamente en la búsqueda de respuestas al desafío presentado por la situación. El segundo propone identificar, entre los saberes producidos, aquellos que formarán parte de un cuerpo de conocimientos, vinculándolos con los saberes culturales compartidos (Brousseau, 1994). También se consideran los aportes a la Teoría de Situaciones realizados por Claire Margolinas (1993) y Marie Jeanne Perrin Glorian (1993) quienes han ampliado la gama de intervenciones del docente. Estos conceptos se constituyen en herramientas que enriquecen la descripción y el análisis de las clases en este estudio.

Para posibilitar estos procesos el docente funciona como “memoria didáctica” de la clase, evocando conocimientos que han tenido lugar en la historia didáctica compartida (Brousseau y Centeno, 1989). El concepto de memoria didáctica ha resultado un instrumento fundamental para analizar tanto el uso de carteles, pizarrones, carpetas y cuadernos como las instancias de evocación y de institucionalización en las aulas plurigrado estudiadas.

Dentro de la Didáctica de la Matemática se han desarrollado recientemente algunos trabajos que estudian las múltiples interacciones producidas entre alumnos y maestros durante las clases en plurigrado. Estas interacciones pueden representar una exigencia particular para el docente ya que suponen la adaptación de sus intervenciones a la gran diversidad de conocimientos de los alumnos –sean del mismo o de diferentes contenidos

matemáticos—⁴⁷ (Broitman, Escobar y Sancha, 2016). Según David Block et al. (2015), uno de los desafíos que enfrenta el docente de aulas plurigrado se vincula con el sostenimiento del alumno en su rol de productor de conocimiento, posición que en ocasiones se pone en riesgo a partir de las ayudas directas que ofrecen los compañeros (o incluso el mismo docente).

Otro de los conceptos que se retiene de Brousseau para este estudio es el de “variable didáctica”.

El docente puede utilizar valores que permiten al alumno comprender y resolver la situación con sus conocimientos previos, y luego hacerle afrontar la construcción de un conocimiento nuevo fijando un nuevo valor de una variable. La modificación de los valores de esas variables permiten entonces engendrar, a partir de una situación, ya sea un campo de problemas correspondientes a un mismo conocimiento, ya sea un abanico de problemas que corresponden a conocimientos diferentes. (Brousseau, 1995 citado en Panizza, 2003, p. 66)

El concepto de variable didáctica resulta central para este estudio dado que se constituye en una herramienta para describir y analizar el trabajo del maestro al planificar y gestionar las clases de Matemática y el de los profesores responsables de formar a los futuros docentes y de acompañarlos en las prácticas en estos contextos.

La Didáctica de la Matemática asume los postulados epistemológicos piagetianos (Piaget, 1970, 1992) que son retomados en esta tesis. Se considera que todo conocimiento surge en respuesta a los problemas que se ha planteado o a los que se ha enfrentado la humanidad. Los conocimientos producidos son descontextualizados y despersonalizados con la intención de relacionarlos con otros conocimientos y transmitirlos como objetos culturales. Esta transformación habilita su ingreso a los programas escolares⁴⁸. En este punto se retoma la Teoría de la Transposición Didáctica de Yves Chevallard (1991) que muy pocos años después crecería ampliándose a la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Chevallard (1991), apoyándose en Michel Verret (1975) plantea y analiza ciertas condiciones necesarias para que un saber se constituya en enseñable: desincretización, despersonalización, programabilidad, publicidad y control social de los aprendizajes.

El saber sabio nos interesa porque ciertas exigencias que intervienen en la preparación didáctica del saber, están ya influyendo a partir de la constitución del saber sabio o al menos a partir de la formulación discursiva de ese saber. Esto ocurre particularmente en el caso de la exigencia de despersonalización, a la que indudablemente no hemos otorgado la merecida atención. Todo saber considerado *in statu nascendi* está vinculado a su productor y se encarna en él, por así decirlo. Compartirlo, en el interior de la comunidad académica, supone un cierto grado de despersonalización, que es requisito para la publicidad del saber. (Chevallard, 1997, p.7)

Las condiciones que Chevallard define para los saberes escolares, se retoman en este estudio para analizar la circulación del saber didáctico sobre la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Asimismo, estos criterios permiten estudiar las posibilidades que tienen de ser reconocidos por la noosfera⁴⁹ como parte integrante de la propuesta curricular del nivel superior.

⁴⁷ De acuerdo con la cantidad de alumnos, y fundamentalmente de los grados en los que estén matriculados, la amplitud de los contenidos en juego en una misma hora de clase puede abarcar de 1° a 6° año.

⁴⁸ Es importante explicitar que esta transformación de los conocimientos podría ser o no consciente, estudiada y controlada.

⁴⁹ La noosfera es un concepto introducido por Chevallard (1997) para referirse a la zona de interacción entre el sistema didáctico (entendido como proyecto social y abierto) y el entorno social (académicos, padres e instancias

Desde esta investigación, a su vez, se apela a la Teoría de los Campos Conceptuales propuesta por Gerard Vergnaud (1990). El autor introduce la idea de “campo conceptual” visibilizando que los conceptos no están aislados sino que se entran en redes. Para este autor el aprendizaje involucra establecer vínculos no sólo entre distintos conceptos sino también entre diversos niveles de conceptualización de un mismo concepto. El autor introduce, apoyándose en las ideas piagetianas, la idea del largo plazo que requieren los procesos constructivos que los sujetos transitan al aproximarse sucesivamente al saber. Entre sus aportes principales, esta teoría brinda herramientas conceptuales que son usadas en la actualidad para reorientar la secuenciación de los contenidos en la producción curricular y la planificación de la enseñanza; la selección de contenidos y la consideración de su complejidad; la anticipación y el análisis de los procedimientos, las representaciones y los conocimientos –correctos o erróneos– que despliegan los alumnos, y la previsión y análisis de las intervenciones del docente.

Consideramos en primer lugar un campo conceptual como un conjunto de situaciones. Por ejemplo, para el campo conceptual de las estructuras aditivas, el conjunto de situaciones que requieren una adición, una sustracción o una combinación de dichas operaciones; y por las estructuras multiplicativas, el conjunto de situaciones que requieren una multiplicación, una división o una combinación de tales operaciones. La primera ventaja de esta aproximación mediante las situaciones es la de permitir generar una clasificación que reposa sobre el análisis de las tareas cognitivas y en los procedimientos que pueden ser puestos en juego en cada una de ellas. (Vergnaud, 1990, p.140)

Los aportes de Vergnaud se constituyen en herramientas para analizar las propuestas de enseñanza de las clases observadas en plurigrado, como así también las planificaciones realizadas por las practicantes del ISFD y que los profesores tienen la responsabilidad de orientar y supervisar.

A continuación, se hará referencia a los marcos conceptuales a los que se apeló para abordar la especificidad del contexto rural.

2.3.3. Aportes sobre el contexto rural y la enseñanza en plurigrado

Un referente fundamental para este estudio lo constituye la tesis de maestría de Flavia Terigi (2008). La autora se apoya en la distinción entre “modelo pedagógico” y “modelo organizacional” para plantear que frente a distintos modelos organizacionales (sección única, plurigrado, clase de apoyo) se dispone de un único modelo pedagógico: el del aula graduada de sección única de escuela urbana. El modelo pedagógico del aula estándar –pregnado en la matriz de la formación inicial–, se constituye en un saber pedagógico naturalizado e indiscutible que “formatea” la acción didáctica que se pone en marcha en las aulas plurigrado “por defecto”⁵⁰ (Terigi, 2010, p.99).

políticas) con la intención de lograr la compatibilidad que permita la supervivencia del sistema. La noosfera está integrada por quienes ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico. La compatibilización del sistema con su entorno se logra cuando el saber enseñado es visto por los académicos como suficientemente cercano al saber sabio y por los padres como suficientemente alejado del saber banal.

⁵⁰ Terigi (2010) recurre al campo de la informática para proponer una metáfora: el saber pedagógico “por defecto”. La autora explica que “en software, las opciones por defecto son aquellas con que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requiere un esfuerzo especial (que tendemos a eludir). Frente al funcionamiento por defecto (o a la instalación típica), tendemos a olvidar que se trata de opciones

Terigi discute (2006, 2007, 2008, 2010) el supuesto de la “monocronía” de los aprendizajes. Sostiene que la escuela graduada ha organizado la matrícula en torno al criterio etéreo suponiendo o aspirando a la homogeneidad de conocimientos, ritmos de aprendizaje y contenidos de enseñanza. Estos núcleos fundacionales de la institución escolar han sido estudiados en profundidad desde la línea de la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001) en la que se apoya la autora. El análisis que Terigi realiza en relación con la “policronía de aprendizajes” que el maestro debe considerar (no solo el que está a cargo de aulas plurigrado) ha resultado un apoyo fundamental para analizar tanto las planificaciones como las diversas maneras en que los maestros estudiados organizan a sus alumnos para reducir la variedad de “cronologías de aprendizaje” sin perder de vista las cronologías individuales y la cronología grupal.

Uno de los aspectos que identifica Terigi en relación con la organización del trabajo en el aula plurigrado es la atención simultánea y alternada de alumnos que cursan distintos grados de la escolaridad, introduciendo el concepto de “derivadas del docente”. Acerca de este mismo fenómeno David Block, Margarita Ramírez y Laura Reséndiz (2015) han realizado un estudio en el que caracterizan distintos tipos de ayudas del maestro hacia los alumnos y se detienen particularmente en analizar aquellas que se brindan entre pares. Según estos estudios, el maestro suele iniciar su recorrido por aquellos grupos que necesitan más ayuda y continuar su trayecto siguiendo el camino que trazan las demandas de los alumnos.

Entre los conceptos y categorías que Terigi (2008) introduce o retoma de otros autores y profundiza, resultan de sumo interés para este trabajo sus aportes en relación con la circulación en la escuela del saber que no se produce en ella y el que se produce o inventa pero que no es reconocido como tal. Su análisis ha permitido mirar en detalle la circulación del saber matemático y didáctico dentro del aula, el que los maestros y los profesores producen y en qué medida los propios productores toman conciencia de su producción. En relación con este mismo asunto, se retoma la categoría “invención del hacer” que la autora presenta de este modo:

El acercamiento a las escuelas rurales con plurigrados realizado en este estudio muestra que las maestras resuelven de alguna forma las particularidades de la enseñanza en estos contextos. Toman decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos, sobre la secuenciación de los contenidos de enseñanza, sobre el manejo del tiempo, sobre los recursos y materiales, entre otros aspectos de la organización didáctica de la clase; y ello sucede inevitablemente dentro de los condicionamientos específicos que plantean estos contextos organizacionales. En tanto de alguna forma organizan la enseñanza, parecería que estamos frente a un saber que las maestras desarrollan, aun si su biografía escolar y su formación inicial suelen no haber desempeñado un papel relevante en cuanto a proveerles un marco de trabajo específico para el plurigrado. Estamos, entonces, ante una verdadera invención del hacer, categoría que se propone en la tesis. (Terigi, 2008, p.137)

Es importante señalar que la autora introduce esta categoría para hacer visible la elaboración de respuestas originales por parte de los maestros a cargo de aulas plurigrado ante la necesidad de enfrentar una problemática que excede las herramientas conceptuales ofrecidas a lo largo de su formación. La autora manifiesta:

y que podrían tomarse otras”. La autora acude a esta expresión para resaltar que el saber pedagógico funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas docentes sin que se advierta su carácter performativo.

No se trata (...) de que las respuestas de las maestras sean enteramente novedosas, ni tampoco de que sean resultado de un análisis completo del contexto didáctico, ni se afirma que son enteramente satisfactorias para ellas; se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción para la enseñanza, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componer otros elementos. (Terigi, 2008, p.138-139)

En esta tesis se retoma este concepto no solo para analizar los saberes que producen los maestros sino también para analizar los que producen los profesores del ISFD al enfrentarse a la tarea de orientar, supervisar y reflexionar acerca de las prácticas docentes de sus estudiantes en aulas plurigrado del contexto rural. En este trabajo se analizarán las respuestas que elaboran los maestros y los profesores a partir de extender, adaptar y establecer nuevas relaciones entre los conocimientos matemáticos y didácticos que tienen disponibles. Se reconoce, en este sentido –y en consonancia con los planteos de Perrenaud (1994)– a los maestros y profesores como productores de conocimientos didácticos.

2.4. Perspectiva metodológica

2.4.1. Características de este estudio

Esta tesis se encuadra en una investigación en curso dirigida por la Dra. Mirta Castedo y enmarcada en el Programa de Incentivos de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata⁵¹. Este trabajo avanza en el estudio de la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado desde la mirada de la formación docente.

Es importante señalar que en los inicios de este estudio, el trabajo previsto consistía en analizar clases de Matemática en escuelas rurales unidocentes y entrevistar a los maestros a cargo de estas. Durante la indagación de antecedentes sobre el recorte seleccionado, la formación docente inicial comenzó a cobrar relevancia y a formar parte del nuevo objeto de estudio ampliado. Rápidamente, uno de los supuestos de partida, “La mayoría de los ISFD no abordan la especificidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado”, fue puesto en duda al entrar en diálogo con la realidad de la formación docente de la provincia de Buenos Aires⁵². El contacto establecido con algunas iniciativas en curso (o en gestación) en un ISFD que comenzó a considerar esta problemática dio lugar a la pregunta sobre la dimensión real de la mayoría supuesta⁵³.

⁵¹ Desde su inicio en el año 2011 se han desarrollado dos proyectos que abordan un problema de carácter didáctico: la enseñanza de contenidos de diferentes áreas del saber –Prácticas del Lenguaje, Matemática y Ciencias Sociales– a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea. La autora de esta tesis forma parte del equipo de Matemática que lleva adelante desde 2011 un estudio focalizado en una escuela primaria unitaria del distrito de Chascomús (Buenos Aires) sobre la enseñanza del cálculo mental en plurigrado. Entre las publicaciones que presentan avances de la investigación de ,matemática en curso pueden consultarse Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya (2015) y Broitman, Escobar y Sancha (2016).

⁵² Si bien el presente estudio se desarrolla en la provincia de Buenos Aires, es importante señalar que la autora de esta tesis se acercó a la Escuela Normal Rural de Alberdi (Oro Verde, Paraná) que depende actualmente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Se reunió con directivos, profesores de Campo de la Práctica y Didáctica de la Matemática y maestros rurales de las escuelas destino. Los intercambios producidos fueron planteados como instancias de familiarización con la problemática de la formación inicial de los maestros rurales antes de iniciar el trabajo de campo.

⁵³ La Dirección Provincial de Educación Superior no disponía (en febrero de 2016) de información sistematizada respecto de la cantidad de ISFD de la provincia de Buenos Aires que abordan la ruralidad y la enseñanza en

A partir de la formulación del problema, las preguntas iniciales y los marcos teóricos y conceptuales de referencia, se ha decidido realizar una investigación cualitativa de carácter exploratorio a través de un estudio de caso.

Esta investigación pretende describir y analizar en profundidad el caso de un ISFD de la provincia de Buenos Aires que asume el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en el tramo de la formación inicial. Esta elección no se apoya en su condición de caso típico o representativo de todos los ISFD sino en el carácter poco habitual de su propuesta académica.

El cometido real de un estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. (Stake, 2007, p.23)

Con la intención de contornear la singularidad del caso estudiado, se describe el contexto académico, histórico, político, legal, normativo y curricular en el que se enmarca la propuesta formativa de este instituto y las decisiones del equipo docente responsable de llevarla adelante. A su vez, se inscribe el trabajo del instituto en el contexto del distrito del que forma parte. Para acceder a la descripción en profundidad a partir de las experiencias y percepciones de los propios actores (Gertz, 1973. Citado en Stake, 2007) este estudio se apoya en los testimonios y relatos de los profesores y maestros entrevistados.

2.4.2. Trabajo de campo

2.4.2.1. Información sobre el ISFD

El ISFD estudiado se ubica en una localidad urbana bonaerense de alrededor de 4.647 habitantes (INDEC, 2010). Las actividades económicas principales de la zona son la agricultura y la ganadería. El ISFD, único en el distrito, cuenta con una trayectoria de 25 años. Gran parte de los maestros que se desempeñan en la jurisdicción han cursado sus estudios en él. De las doce escuelas primarias del distrito, tres pertenecen al ámbito urbano (dos de gestión estatal y una de gestión privada) y nueve al ámbito rural. Dada la matrícula reducida que atienden, estas nueve escuelas rurales están a cargo de un solo docente cada una. A través del ISFD, se estableció contacto con tres de estas escuelas rurales unitarias.

El estudio se focaliza en la carrera de Profesorado en Educación Primaria que se dicta en el ISFD. Se relevan, describen y analizan aquellas prácticas institucionales y docentes dirigidas a contemplar la especificidad de la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado del ámbito rural durante el tramo de la formación inicial.

El contacto con el ISFD se produjo a través de una de las profesoras de Campo de la Práctica (PCP1) quien facilitó el ingreso a la institución y el inicio de la recolección de información (entrevistas y observación de clases).

Con el propósito de recuperar las diferentes perspectivas del personal docente del ISFD se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad (dos individuales y dos grupales).

plurigrado. Como se señaló en el capítulo 1, en esta jurisdicción no se incluyó la Orientación en Educación Rural como postitulación de la carrera de Profesorado en Educación Primaria.

Se decidió entrevistar a la regente –responsable de coordinar la propuesta académica del Profesorado en Educación Primaria–, a tres profesoras de Campo de la Práctica, a una profesora de Ateneo de Matemática y a una profesora de un Espacio de Definición Institucional (EDI) sobre Educación Rural. La decisión de entrevistar a profesores de Campo de la Práctica y Ateneo de Matemática se funda en el interés por describir y analizar la tarea de orientación y acompañamiento de las prácticas y residencia docente de los estudiantes en el ámbito rural.

Las entrevistas apuntaron a relevar información vinculada con:

- la trayectoria formativa y profesional del personal docente del ISFD, su acercamiento a la escuela primaria y a la particularidad del contexto rural
- la propuesta académica y la trayectoria del ISFD rastreando el origen de su interés por la enseñanza en aulas plurigrado del ámbito rural.

A su vez, se ha incluido la pregunta acerca de la experiencia laboral de los profesores en otros ISFD por considerar que esta información podría funcionar como insumo para triangular el análisis de las ideas de los entrevistados cuando cambian los escenarios y los contextos (Stake, 2007). El cuadro 1 presenta en forma sintética información sobre las entrevistas realizadas a personal docente del ISFD.

Entrevistados	Tipo de entrevista	Duración	Títulos docentes	Egresó del ISFD estudiado	Experiencia previa en plurigrado ⁵⁴	Experiencia laboral en otros ISFD
Regente (R)	Individual	1 h 20'	Prof. Educ. Primaria y Prof. Cs. de la Educación	No	Durante la formación inicial	No
Prof. Campo de la Práctica 1 (PCP1)	Individual	1 hora	Prof. Cs. de la Educación	- ⁵⁵	A partir de relatos de familiares.	Sí
Prof. Campo de la Práctica 2 (PCP2)	Grupal A	1 hora y 20 minutos	Prof. Cs. de la Educación	-		Sí
Prof. EDI Educación Rural (PER)			Prof. Cs. de la Educación	-		Sí
Prof. Campo de la Práctica 3 (PCP3)	Grupal B	2 horas	Prof. Educ. Primaria y Prof. Cs. de la Educación	Sí	No	No
Prof. de Ateneo de Matemática			Prof. Matemática	-	No	Sí

Cuadro 1. Entrevistas realizadas a personal docente del ISFD

A pesar de que no estaba previsto en el diseño original de la investigación, fue posible observar y registrar una de las clases de Campo de la Práctica a la que fue invitada una maestra (M3) a cargo de una de las escuelas rurales unitarias donde los estudiantes llevaban adelante su residencia (escuela destino). El ISFD convocó a esta docente –en su carácter de

⁵⁴ Se hace referencia a las experiencias que pudieran haber tenido antes del contacto que establecen con las maestras y escuelas rurales a partir del trabajo en el ISFD estudiado.

⁵⁵ El uso del guión indica que no corresponde completar el dato para ese caso particular dado que la carrera que estudió la entrevistada no se dicta en el ISFD estudiado.

maestra orientadora— a compartir su experiencia en aulas plurigrado con los estudiantes. La clase tuvo una duración de 1 hora y 50 minutos.

Tanto las entrevistas como la clase observada fueron registradas (video y audio) con la autorización de los participantes y desgrabadas para su análisis. Se tomaron numerosas notas manuscritas con la intención de registrar observaciones e intercambios fuera de las situaciones de entrevista o de la clase.

Es importante mencionar que tras compartir avances del primer nivel de análisis de las entrevistas con la regente y las profesoras, se han recibido devoluciones de interés que aportaron retroalimentaciones consideradas en la versión final del capítulo 3. Se entienden estos espacios de intercambio como parte de la validación del análisis realizado a partir de la “revisión de los interesados” (Stake, 2007).

2.4.2.2. Información sobre la enseñanza de la matemática en las escuelas destino

La indagación sobre la tarea de enseñar Matemática en aulas plurigrado se realizó a través de entrevistas semiestructuradas individuales a tres maestras orientadoras y de la observación de dos clases de Matemática en cada una de las escuelas destino. La intención inicial de este estudio era observar clases de esta materia a cargo de los practicantes (orientadas y supervisadas por los profesores de Campo de la Práctica y Ateneo de Matemática). Esta idea original fue modificada y reemplazada por la observación de clases a cargo de las maestras orientadoras⁵⁶.

Se estableció contacto con la Inspectora Jefe Distrital y la Inspectora de Enseñanza⁵⁷ con la intención de presentar el propósito del estudio y solicitar la autorización para el ingreso a las escuelas. Si bien los encuentros mantenidos con ambas Inspectoras no fueron planteados como entrevistas, han aportado información relevante que fue recuperada durante el análisis permitiendo, en ocasiones, establecer una triangulación de fuentes de información (Stake, 2007).

Dadas las características del enfoque de investigación no se buscó construir una muestra representativa de escuelas y maestros ni arribar a conclusiones generalizables. La intención que sostuvo el acercamiento a las escuelas y a los maestros siempre fue la de describir la enseñanza usual de la Matemática en el contexto particular del plurigrado de las escuelas unitarias. En este sentido, la mayor diversidad de la muestra permitiría capturar más ampliamente las múltiples realidades que se presentan en estas aulas.

⁵⁶ Es importante tener en cuenta que la matrícula de estas escuelas es reducida y que el desarrollo de las prácticas docentes aumenta la presencia de adultos dentro del aula (practicantes y profesores del ISFD). Por este motivo se consideró que la presencia de un observador podría resultar invasiva e incidir en el desarrollo de las clases a cargo de los practicantes.

⁵⁷ La provincia de Buenos Aires se organiza en 25 regiones, cada una de las cuales está integrada por uno o más distritos. Cada región está a cargo de un Inspector Jefe Regional y cada distrito a cargo de un Inspector Jefe Distrital. El objetivo de la Inspección es la detección de logros y dificultades, la resolución de problemas y las orientaciones a partir de apoyos especializados (Ley 13.688, Capítulo X, art. 75). Dentro de cada distrito la supervisión y el acompañamiento de las escuelas se distribuye y asigna a los Inspectores de Enseñanza. La tarea del Inspector de Enseñanza abarca las dimensiones política, administrativa, organizacional, comunicacional y pedagógica. Puede consultarse el documento de trabajo elaborado por la DGCyE (s/f): “El Inspector de Enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial”. Disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/la institucion/organismos/direccioninspecciongeneral/documentos/inspector.pdf>

La totalidad de las escuelas que conforman la muestra son unitarias⁵⁸ dado que el distrito en el que se realizó el estudio no cuenta con escuelas rurales bidocentes o tridocentes. A pesar de tratarse en todos los casos del mismo tipo de escuelas, la diversidad se manifiesta tanto en la conformación de la matrícula (cantidad de alumnos y grados de la escolaridad que cursan) como en las trayectorias formativas y profesionales de los maestros.

Entre las características que orientaron la selección de las escuelas pueden mencionarse:

- Escuelas en las que las practicantes realicen observaciones y prácticas docentes (escuelas destino).
- Escuelas cuya matrícula esté integrada por alumnos que cursen ambos ciclos de la escolaridad.
- Escuelas cuya ubicación y vías de acceso posibiliten la recolección de información.

El cuadro 2 presenta sintéticamente información sobre las escuelas incluidas en el estudio.

Escuelas	Ubicación respecto del casco urbano	Acceso	Matrícula	Escuela destino
1	15 km	Ruta asfaltada	5 alumnos (uno de 2º, uno de 4º, dos de 5º y uno de 6º)	Sí
2	8 km	2 km ruta asfaltada y 6 km camino de tierra	6 alumnos (dos de 2º, dos de 3º, uno de 4º y uno de 6º)	Sí
3	29 km	13 km ruta asfaltada y 16 km camino de tierra	8 alumnos (uno de 1º, dos de 3º, dos de 4º, uno de 5º y dos de 6º)	Sí

Cuadro 2. Datos sobre las escuelas rurales unitarias seleccionadas

Las tres maestras a cargo de estas escuelas residen en el casco urbano del distrito, desde allí se trasladan diariamente a su trabajo. A diferencia de las maestras de las Escuelas 2 y 3, el acceso a la Escuela 1 no presenta dificultades para la maestra, dado que la totalidad del recorrido se transita por ruta asfaltada. Es importante aclarar que el trayecto que recorren los alumnos que asisten a la Escuela 1 desde sus hogares no necesariamente coincide con esta ruta.

Las características buscadas en los docentes que integraron la muestra fueron las siguientes:

- Maestros que hayan cursado su escolaridad primaria en escuelas rurales.
- Maestros que no hayan cursado su escolaridad primaria en escuelas rurales.
- Maestros que hayan egresado del ISFD estudiado.
- Maestros que hayan egresado de otros ISFD.
- Maestros sin formación inicial o continua específica para el plurigrado.

⁵⁸ El maestro a cargo de las escuelas unitarias desempeña diversas funciones (directivas, administrativas, pedagógicas, limpieza y mantenimiento del edificio). Si bien las tres escuelas incluidas en este estudio cuentan con profesores de Educación Artística, Educación Física e Inglés, continúan bajo la categoría de escuelas unitarias.

- Maestros con formación inicial o continua específica para el plurigrado.

Las entrevistas realizadas a las maestras orientadoras persiguieron el propósito de relevar información sobre los siguientes aspectos:

- Su trayectoria escolar como alumno de la primaria y su vínculo con el contexto rural, sus concepciones sobre la escuela rural y las aulas plurigrado, sobre los alumnos y el trabajo del docente en este contexto.
- Su propia trayectoria formativa inicial, si se abordó la especificidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en el tramo de formación inicial.
- Participación en instancias de formación continua sobre la enseñanza de la Matemática, y en caso afirmativo, si se abordó la especificidad del contexto del aula plurigrado.
- Su trayectoria profesional en escuelas urbanas y rurales, antigüedad en el cargo, si fue su primera experiencia laboral, caracterización del trabajo en las escuelas rurales, dificultades con las que se enfrentó y cómo las resolvió, cómo aprendió a trabajar en aulas plurigrado y qué aprendió.
- Su experiencia profesional en aulas plurigrado de escuelas rurales, específicamente vinculadas a la enseñanza de la Matemática:
 - Cómo planifica las clases y qué materiales consulta (libros, diseño curricular, documentos de desarrollo curricular, propuestas editoriales, planificaciones propias o de colegas).
 - Cómo selecciona los contenidos en función de la diversidad de grados de la escolaridad que cursan los alumnos (propone el mismo contenido para toda la clase o diversos contenidos para cada grado).
 - Cómo gradúa la complejidad de los contenidos en función de la diversidad de grados de la escolaridad que cursan los alumnos.
 - Cómo organiza el trabajo de los alumnos.
 - Cómo se usan los pizarrones, las carteleras, los cuadernos y carpetas de los alumnos.
 - Cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos y cómo decide la promoción.

El cuadro 3 sintetiza la información sobre las maestras orientadoras entrevistadas.

Maestra	Cargo docente	Tipo de escuela trayectoria escolar propia	Egresó del ISFD Estudiado	Formación inicial Contexto rural	Formación continua Contexto rural
1	Maestro con dirección a cargo	Urbana	Sí	No	No
2	Director con grado a cargo	Urbana	No	No	Sí (no específicas de Matemática)
3	Director con grado a cargo	Rural	No	No	Sí

Cuadro 3. Información sobre las maestras rurales entrevistadas.

La totalidad de las entrevistas a las maestras orientadoras se realizaron de manera individual y tuvieron una duración de 50 minutos, fueron grabadas (audio) con autorización de las entrevistadas y desgrabadas para su análisis.

Una de las distinciones que puede establecerse entre las maestras entrevistadas se relaciona con el acceso al puesto de trabajo. Como puede leerse en el cuadro 3, una de las docentes entrevistadas se desempeña como “Maestra con Dirección a cargo” y las otras dos como “Directoras con grado a cargo”. Para acceder a un cargo directivo se requiere haber acumulado cierta antigüedad en el cargo de maestro y haber aprobado una instancia de concurso o prueba de selección. Esta diferencia resulta relevante ya que da cuenta de cierta preparación específica para las tareas administrativas y de gestión por parte de las directoras.

El acercamiento a la enseñanza usual de la Matemática en aulas plurigrado también se vehiculizó a través de observaciones de clases a cargo de las maestras orientadoras: dos clases de Matemática en cada una de las tres escuelas.

En función del propósito de este estudio, se ha decidido realizar observaciones naturalistas de clases en las que las decisiones son tomadas por los propios maestros sin la intervención del investigador ni al momento de diseñar las propuestas de enseñanza ni durante la gestión de las clases.

Las observaciones naturalistas se utilizan en investigaciones en Didáctica de la Matemática cuando la intención es analizar prácticas docentes y han dado lugar al estudio de fenómenos didácticos identificados en clases usuales de matemática (Artigue, 1995). Se distinguen de la metodología propia de la ingeniería didáctica en la cual, en cambio, las observaciones se realizan sobre clases en las cuales se comanda la intervención del docente con la finalidad de estudiar el funcionamiento de situaciones didácticas, objetivo que no se halla presente en este estudio.

Las seis clases observadas fueron grabadas (audio y video) y registradas con previa autorización de los docentes y las familias de los alumnos. Se tomaron notas manuscritas sobre comentarios vertidos por las maestras antes del inicio o luego de finalizar las clases. Estas notas fueron consideradas durante el análisis. A su vez, la información recogida incluye fotos de algunos de los materiales preparados por las maestras para sus clases, producciones de los alumnos en carteleras, cuadernos o carpetas. En algunas ocasiones –y por decisión de las maestras– las clases ocuparon un módulo (40 minutos) y en otras dos módulos (80 minutos).

Las siguientes dimensiones guiaron la descripción y el análisis didáctico de las clases observadas:

- Decisiones del docente en relación con las modalidades de organización de la enseñanza: trabajos individuales, grupales, trabajo colectivo del total de la clase. En los casos en que se producen agrupamientos entre alumnos en las clases observadas, se considera el criterio que guía la organización de tales intercambios (por edad, por distancia o proximidad de los conocimientos, por grado) y las interacciones entre alumnos que se propician en cada caso.
- Decisiones del docente en relación con el uso del pizarrón, los cuadernos o carpetas de clase, material impreso (libros de texto, fotocopias, etcétera), computadoras, portadores numéricos y carteles con información (provista por el docente o elaborada por los alumnos).

- Conocimientos matemáticos que circulan en la clase, procedimientos y errores producidos por los alumnos y las maneras en que interviene el docente frente a ellos.

El cuadro 4 sintetiza los materiales que conforman el corpus total de informaciones: siete entrevistas (individuales y grupales) grabadas (audio), siete clases observadas (ISFD y escuelas rurales unitarias) grabadas (audio y video), toma de notas manuscritas del investigador, fotos y fotocopias.

Estrategia metodológica	Cantidad	Tiempo total
Entrevistas individuales	5	4 horas y 50 minutos
Entrevistas grupales	2	3 horas y 20 minutos
Clases observadas	7	11 horas y 50 minutos

Cuadro 4. Síntesis de corpus de informaciones.

En el capítulo 3 se describirá y analizará la información recogida en relación con la formación inicial a partir de la propuesta académica del ISFD estudiado.

3. El contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación docente

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, distintos estudios académicos y lineamientos de política educativa del ámbito nacional e internacional coinciden en señalar la escasez de propuestas de formación docente que contemplen la especificidad del trabajo del maestro rural.

Este capítulo presenta el caso de un ISFD de la provincia de Buenos Aires que ha incluido recientemente la particularidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en el plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Primaria. En la primera parte del capítulo, se consignan las razones para incluir o desestimar estos contenidos en la formación inicial desde el punto de vista de los maestros y los formadores. Y en la segunda, se describen las transformaciones producidas en la propuesta académica de dicho ISFD a partir de incluir su tratamiento.

3.1. Razones para incluir o desestimar el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación inicial

Las docentes entrevistadas⁵⁹ formulan una serie de razones para justificar la inclusión o desestimación del contexto rural y la enseñanza en aulas plurigrado dentro de las propuestas académicas de los ISFD. Se consignan aquí en tres apartados: razones para incluir estos contenidos en la formación inicial del instituto al que pertenecen las docentes, razones para desestimarlos en otros institutos y razones para abordarlos en todos los ISFD.

3.1.1. Razones para incluir el contexto rural y la enseñanza en plurigrado

El ISFD seleccionado para el presente estudio ha comenzado a considerar –como algunos otros institutos de la provincia de Buenos Aires– la realidad de la escuela rural en el tramo de la formación inicial. Así lo informa una de las profesoras:

Empezamos en el 1° año de la carrera con el Diseño Curricular nuevo (2008) y en 3° año de la carrera, donde empiezan las prácticas, ahí en el 2010, empezamos a trabajar con pluriaño^{60 61}. (PCP3)

A continuación se enumeran las razones que movilaron esta decisión institucional.

3.1.1.1. La escuela rural como primer y principal destino laboral

Una de las razones que cobra mayor relevancia en las respuestas de las entrevistadas es la realidad de la escuela rural como primer y principal destino laboral de los egresados del ISFD. Esto sucede, en gran medida, por su alta proporción en relación con el total de las

⁵⁹ En adelante este trabajo se refiere a “las entrevistadas” dado que en su totalidad son mujeres. Esta situación no responde a una decisión metodológica sino a la particular ocupación de los cargos de los profesores y maestros rurales en este distrito al momento de realizar el estudio. En el Anexo 1 se detallan, junto a las siglas utilizadas en esta tesis, las abreviaturas con las que se designa a cada una de las docentes.

⁶⁰ Es necesario aclarar que el nuevo Diseño Curricular para la Formación Docente (DCFD) entró en vigencia en el año 2008. En ese momento, en el ISFD convivían dos planes de estudio diferentes. Quienes habían iniciado su carrera mientras regía el “plan viejo” no realizaban sus prácticas en escuelas rurales. Por su parte, los estudiantes de las nuevas cohortes hicieron su ingreso al contexto rural al momento de realizar sus prácticas áulicas en 3° y 4° año de la carrera, lo que sucedió a partir de 2010.

⁶¹ Si bien los documentos oficiales reservan el uso de la denominación “pluriaño” para referirse al Nivel Secundario, respetamos el empleo que las entrevistadas hacen de este término para la escuela primaria.

escuelas primarias de la zona. En numerosos distritos de la provincia de Buenos Aires, la cantidad de escuelas rurales se equipara a la de las urbanas y en algunos de ellos –como el distrito en el que se basa este estudio– incluso las superan. Las palabras de la regente del instituto así lo manifiestan:

Porque acá tenemos dos escuelas (primarias) que son urbanas y otra que es escuela privada urbana. Después son todas rurales (nueve). (R)

En estos distritos, la particularidad del contexto rural y del aula plurigrado circula con cierta naturalidad entre los profesores pues resulta necesario asumir desde el ISFD la responsabilidad de preparar a los futuros maestros para la tarea que los espera en las escuelas. Dos de las entrevistadas lo explican de este modo:

Ahí (en el ISFD) me vinculé con lo rural desde otro lugar, el de formar docentes rurales, preocupación que comparte el instituto, dada la inserción laboral de las alumnas en las escuelas rurales (...) El instituto está atento y responde a demandas de la comunidad. (...) La ruralidad es un tema que preocupa al instituto: que el maestro tenga herramientas para intervenir. (PCP1)

La realidad es que el instituto empezó a pensar en el campo porque es una realidad muy próxima: las primeras experiencias laborales, por lo general, siempre fueron en el campo. Entonces pasa esto: llegan al campo y nadie tiene formación didáctica de cómo enseñar en el campo. Pluriaño era como el descubrimiento. (PCP3)

La inclusión de los temas de ruralidad, entonces, responde tanto a la proximidad y cantidad de escuelas rurales del distrito como a la evidencia de la escuela rural como principal lugar de trabajo para los egresados de la carrera.

Como ya se mencionó en el capítulo 1, los cargos vacantes en escuelas rurales unitarias suelen otorgarse prioritariamente a docentes con experiencia y en condiciones de asumir el cargo directivo. En relación con este tipo de escuelas, Terigi (2013) señala: “Cuentan con docentes con mayor trayectoria, pues el puesto de trabajo es un cargo directivo y solo se accede a él como un avance en la carrera; pero esta no necesita haberse desarrollado en escuelas rurales” (p.42). Sin embargo, las condiciones reales no siempre lo hacen posible. En este sentido, la regente y las profesoras expresan su preocupación por la temprana inserción laboral de las estudiantes:

Muchas chicas se reciben –o incluso estudiando– y entran a trabajar en escuelas rurales. (R)

La inserción laboral es rápida: cuando recién se reciben ingresan al sistema rural como primer lugar. (...) Una alumna que no había terminado tercer año estaba al frente de una escuela y también cumplía el rol de directora. Es pasar de tener solo las prácticas de primer y segundo año y mitad de tercero a estar al frente de un grupo en ese contexto. Y además no sigue yendo al instituto; cortó su formación. (PCP1)

Con la intención de poner en contexto la situación particular de la jurisdicción, las entrevistadas informaron acerca de la reciente autonomía del distrito y de los cambios devenidos en relación con la apertura de organismos de gestión y administración del sector educativo. En estos años se generaron nuevos puestos de trabajo que fueron ocupados en gran parte por maestros y directores en actividad (tanto en escuelas urbanas como rurales). Los cargos vacantes –entre ellos varios de maestros rurales– fueron cubiertos en su mayoría por egresados recientes y por docentes en formación. Así lo explica una de las profesoras:

El fenómeno que se dio es que en su momento, hace años, era imposible tener un cargo docente. Las escuelas rurales tenían docentes (...) Era como difícil insertarse, hasta hace muy poco tiempo atrás que empezó este fenómeno de que no hay maestros. Acá pasó algo particular que fue la autonomía (del distrito): se generaron secretarías, se crearon organismos que no existían, y ahí fueron muchas maestras a trabajar. Y bueno, ahí las escuelas quedaron como aulas desiertas. Ahí todas las alumnas a la salida estaban todas trabajando, en las dos últimas cohortes estaban todas trabajando (...) Están llamando de los institutos ahora para que vayan los estudiantes a trabajar, a cubrir cargos. (PCP3)

La profesora identifica dos períodos delimitados por la autonomía del distrito. Antes del surgimiento de las vacantes, la escuela rural no se presentaba como un destino laboral de fácil acceso para las egresadas del ISFD. La formación para este contexto particular no se concebía en ese momento como una problemática por parte de la comunidad educativa. El cambio producido en la jurisdicción también impactó en la propuesta académica del ISFD, cuya conducción se consideró interpelada y responsable de la formación de los docentes requeridos para la cobertura de los cargos vacantes.

Ahora bien, la intervención del ISFD no solo es necesaria porque se han generado vacantes, sino también porque se han modificado las condiciones de transmisión del saber sobre el trabajo del docente rural. La misma profesora profundiza en la distinción entre esos dos períodos, esta vez en relación con la formación profesional:

Entonces, antes (formarse como docente rural) era como distinto y uno se formaba en la experiencia, las rurales se han formado en experiencia. (PCP3)

La ocupación de los nuevos cargos administrativos y de gestión por parte de los maestros con experiencia impide o dificulta el traspaso de conocimiento profesional en que solían apoyarse los docentes noveles (*antes uno se formaba en la experiencia*). Ante esta situación, el ISFD se planteó el desafío de mediar entre la experiencia de los maestros rurales y los estudiantes.

En el último fragmento citado está presente una idea que recorre los relatos de todas las entrevistadas: el énfasis con que se identifica a la experiencia propia como espacio de formación profesional y a los docentes con experiencia como referentes indispensables para estudiantes y profesores del ISFD. Como se ampliará más adelante, una de las acciones emprendidas por el ISFD al introducir el contexto rural dentro de su propuesta formativa consistió en convocar a docentes con experiencia en plurigrado como referentes clave para los profesores sin formación ni experiencia en este contexto⁶². Esta decisión institucional retoma y actualiza el modo usual de circulación de los conocimientos acerca del trabajo del maestro rural.

Para finalizar este apartado, se incluye el siguiente relato sobre la trayectoria formativa de una de las profesoras al cursar la carrera docente de nivel primario en el ISFD estudiado.

Yo me formé en este instituto, en el año 2000 me recibí. Jamás pensamos en la escuela rural, no era algo que teníamos en cuenta, y sabíamos que la primera experiencia era trabajar en el campo. (PCP3)

⁶² Dado el lugar central en que las profesoras del instituto entrevistadas han colocado a la experiencia, se le dedica también un lugar especial en la presentación de este análisis. En este apartado solo se mencionan algunos rasgos que serán ampliados en este mismo capítulo.

La profesora resalta la ausencia de la escuela rural durante su propia formación profesional a pesar del conocimiento que el ISFD tenía sobre el destino de las primeras experiencias laborales de las egresadas. El contraste entre su propia formación como maestra y la nueva propuesta académica en la que participa como profesora pone de relieve la magnitud y la novedad del cambio producido en el ISFD. ¿Cuáles fueron las transformaciones ocurridas a partir del año 2000 (año del egreso de esta profesora) para que el mismo ISFD incorporara la ruralidad como un contenido del plan de estudios de la carrera? Una de las respuestas puede encontrarse en la creciente demanda de maestros rurales generada por la autonomía del distrito. El contenido del siguiente apartado permitirá encontrar otra de las posibles transformaciones.

3.1.1.2. El contexto rural a partir de los marcos legales y curriculares

La regente y las profesoras entrevistadas legitiman la decisión de introducir el contexto rural y la enseñanza en aulas plurigrado en los planes de estudio de la carrera de formación docente apelando al contenido de los marcos normativos y curriculares vigentes⁶³. En especial, hacen referencia a la inclusión del contexto rural como uno de los destinos de las prácticas docentes de los estudiantes de la carrera. Una de las profesoras destaca el carácter institucional de esta decisión y la inscribe en el Diseño Curricular de Formación Docente (DCFD) vigente desde 2008.

El acompañamiento de la institución en ese sentido fue claro, porque a los profesores de las prácticas nos hacen la demanda de que los chicos (los estudiantes del ISFD) no solamente practiquen en las escuelas urbanas, sino que también los llevemos a las rurales (...) En el 3º año (del DCFD) dice (leyendo): “La práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no solo urbanos y rurales”. En 4º año también (leyendo): “La práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no solo urbanos y rurales”. (...) No hay una materia específica en el diseño para pluriaño. (PCP3)

La profesora no solo evoca el documento curricular sino que lo busca y lee extractos durante la entrevista, dando muestras del conocimiento y uso frecuente de este material. Localiza rápidamente y destaca el contexto rural como uno de los ámbitos que atraviesan el Campo de la Práctica a lo largo de la carrera. Asimismo, advierte que no se menciona al plurigrado como modalidad de organización particular de las escuelas rurales.

La necesidad de asumir la ruralidad y la especificidad del plurigrado resulta clara para quienes trabajan en este instituto. Así lo señalan la regente y una de las profesoras:

El instituto tiene la particularidad de que muchas de las escuelas en que las chicas practican son rurales o el contexto te lleva a formarlas en la ruralidad, o por lo menos aproximarlas, porque también no es que uno tenga la especificidad; pero acercarlas, que conozcan una escuela rural, tengan la experiencia en una escuela rural y avanzar sobre eso. (R)

En el año 2010 empiezo a trabajar (en el ISFD), me vuelvo a encontrar con lo rural porque es un ámbito de inserción de los alumnos que tenemos en el instituto al que no podíamos esquivar desde las prácticas docentes. Entonces trabajamos en algunas escuelas que tenían formato rural y formato pluriaño. (PCP1)

⁶³ En el capítulo 1 se han descripto, entre otros, los marcos legales y curriculares mencionados por las entrevistadas.

Las entrevistadas enfatizan la posibilidad real de desarrollar las prácticas docentes en estas aulas, dada la cantidad y cercanía de escuelas rurales en el distrito donde se ubica el instituto. Sin embargo, coinciden en señalar una serie de dificultades con las que se enfrentan al acompañar y supervisar el proceso de prácticas y residencia docente de los estudiantes en aulas plurigrado de estas escuelas rurales.

Por un lado, las profesoras no han tenido experiencia (ni como alumnas ni como docentes) en estas escuelas. Si bien esta lejanía respecto del contexto rural no resulta un impedimento al momento de abordarlo desde su rol de formadores, las docentes se ven enfrentadas a la tarea de pensar y ayudar a pensar la enseñanza en un medio que desconocen. En relación con esta problemática, las entrevistadas manifiestan:

Lo que nos pasó con esto es que no siempre la gente que está habilitada para trabajar en el Nivel Superior puede tener la experiencia (en el contexto rural). (R)

Yo no estoy formada para trabajar en pluri año (...) Nunca en toda mi formación, nunca recibí una formación especial en lo que es el trabajo en el pluri año. (PM)

Este año salió a concurso⁶⁴ y nadie lo concursa, porque no hay quien lo quiera preparar. A mí me pasa, en lo personal, que no me siento preparada para formar a las chicas en escuela rural. (PCP3)

Por otro lado, la regente y las profesoras manifiestan las dificultades operativas que suelen entorpecer el acompañamiento del equipo de profesores a los estudiantes durante el período de prácticas en escuelas rurales. Hacen referencia a las grandes distancias y el tiempo de traslado, a la interrupción de los caminos de acceso a las escuelas y a la baja matrícula de las aulas plurigrado, que torna invasiva la presencia de alumnos y profesores del ISFD. Se genera una tensión entre descartar las aulas plurigrado como destino de las prácticas docentes, o sostenerlas a pesar de la gran dificultad (o imposibilidad) de los profesores de acompañar y supervisar el funcionamiento de las propuestas de enseñanza en las aulas. Los siguientes fragmentos corresponden a las expresiones de una profesora y de la regente al referirse a esta cuestión:

Lo que pasa es que (los estudiantes) no hicieron muchas prácticas... Pasa que en cierto período del año empieza a llover, entonces se empieza como a perder la continuidad y la posibilidad de hacer la práctica, porque se empiezan a cortar las clases. Por ahí van dos veces de los cinco (días) de la semana. Y se hacía complejo organizar una residencia o una práctica que sea enriquecedora para las chicas, porque se cortaba mucho. (...) Era como más fácil organizar prácticas urbanas. (PCP3)

En realidad yo preferiría haber tenido o promover más la práctica en el campo, pero también a veces se nos complica. ¿Por qué? Porque ir al campo implica traslado, tanto de la alumna como de los profesores, para observar y acompañar. Entonces no es tan sencillo, porque el profesor primero acompaña en la planificación en el aula; después, la idea es que pueda acompañar en la observación –además del profesor del Campo de la Práctica– y a veces cuesta implementar esto en la realidad. (...) También es valioso tener una buena maestra rural con experiencia, que maneje el pluri año y todo. Realmente para la alumna, haya sido observada o no por muchos profesores del instituto, siempre es provechoso. Siempre (los estudiantes) tienen (prácticas docentes en escuelas rurales) tanto en 3° como en 4° año. En 2°⁶⁵ visitan escuelas rurales, entrevistan a la directora, observan, recaban toda la información posible, hacen sus informes. En

⁶⁴ Se refiere al concurso docente para ocupar el cargo de profesor del Espacio de Definición Institucional (EDI) sobre Educación Rural.

⁶⁵ Se refiere a 2°, 3° y 4° años de la carrera de formación docente que cursan en el ISFD.

3°, una de las instancias es pasar por una escuela rural y en 4° también: una de las instancias de residencia también es por la escuela rural, con estas complicaciones que te digo. (R)

Según expresa la entrevistada, el acompañamiento del maestro orientador (*una buena maestra rural con experiencia*) resulta un factor decisivo al momento de definir la continuidad de las prácticas a pesar de las *complicaciones* mencionadas. Como se señaló anteriormente, la experiencia del maestro rural se considera un componente clave dentro de la propuesta formativa del ISFD.

Al hacer referencia a su trayectoria formativa, la regente evoca experiencias vinculadas con el contexto rural durante la formación inicial⁶⁶. En el ISFD donde ella cursó sus estudios, asistió a un seminario sobre escuelas rurales, realizó prácticas docentes no solo en aulas urbanas sino también rurales y tuvo la oportunidad de entrevistar a un directivo de una escuela rural invitado al instituto.

Tuve un mes de prácticas en la escuela (rural), una experiencia que me encantó, pero que es bien distinta de trabajar en una escuela con quinientos alumnos. Nosotros teníamos un mes de práctica en la escuela urbana pública, un mes en escuela privada y un mes en escuela rural (...) Había seminarios. Era un mes entero en campo y había un seminario sobre escuelas rurales. (...) Vimos todo lo que es el contexto, qué hace un director cuando toma una escuela rural, pero no fuimos (a la escuela rural), salvo con la práctica. Si no fuera por la experiencia de la práctica, como que la escuela rural no la vimos. (R)

La cantidad y cercanía de escuelas rurales hizo posible la organización institucional necesaria para realizar también en ellas las prácticas y la residencia docentes. Es importante destacar que la consideración del contexto rural dentro de la propuesta formativa de aquel instituto daba cuenta de una tradición formativa del maestro rural que los nuevos marcos legales y curriculares recuperan, legitiman y asumen como políticas educativas universales para la formación docente⁶⁷.

El siguiente fragmento de entrevista se cita a fin de introducir el análisis de la última cuestión que se aborda en este apartado. La regente menciona diversos contextos pautados por el DCFD para el desarrollo de las prácticas docentes. Se refiere particularmente al contexto de encierro, con la intención de destacar que la ausencia de este tipo de escuelas en las cercanías del instituto dificulta o impide su inclusión como destino de la residencia.

El Diseño Curricular de Formación Docente para el Nivel Primario, cuando te habla del Campo de la Práctica, dice que el docente tiene que transitar por distintos contextos, y entre ellos, habla de la ruralidad. (...) Por ejemplo, también te habla de contextos de encierro, pero nosotros no tenemos en la cercanía contextos de encierro. Podemos ir a un distrito cercano, pero no da para hacer las prácticas. Entonces, es un contexto que no lo abordamos. (R)

Si bien las dificultades para organizar y desarrollar las prácticas docentes presentan rasgos particulares en cada contexto⁶⁸, la entrevistada pretende resaltar el carácter definitorio

⁶⁶ De las nueve entrevistadas, la regente es la única que ha tenido la oportunidad de realizar observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales. Si bien no se refiere al ISFD de este estudio, se trata de un instituto ubicado en un distrito con un alto porcentaje y cantidad de escuelas rurales.

⁶⁷ En el capítulo 1 se hizo referencia al marco histórico, normativo y curricular que permite poner en contexto la educación rural en la formación docente de la provincia de Buenos Aires.

⁶⁸ La ocupación de los cargos docentes en contextos de encierro merece ciertas aclaraciones. Por un lado, la escuela primaria en dichos contextos puede funcionar en un Instituto de Menores o en una Unidad Carcelaria. En este último caso, suele requerirse la especialización en Educación de Jóvenes y Adultos. Por otro lado, en la asignación y la regulación de estos puestos de trabajo no solo interviene la DGCyE sino también autoridades del

de la cercanía de las escuelas para organizar las observaciones y prácticas de los estudiantes y su acompañamiento por parte de los profesores. Más adelante agrega:

Por eso me parece que no es tan común trabajar en contextos de encierro como trabajar en escuelas de contexto rural. (R)

La regente señala que (para este ISFD) el contexto rural resulta *común* por la cercanía y cantidad de este tipo de escuelas. Por el contrario, la inexistencia de escuelas en contexto de encierro en este distrito condiciona su tratamiento dentro de la propuesta formativa institucional. En relación con este mismo asunto, una de las profesoras comenta:

Qué complejo lograr ese equilibrio, porque si te toca estudiar en un instituto recontra urbano –en La Matanza, por ejemplo– y las vueltas de la vida te traen a este distrito (el de este estudio), a una escuela rural, hay una herramienta de la formación que te estaría faltando. Lo mismo si sos de acá y te vas a Olmos y das clases en la cárcel. Son decisiones curriculares que toman las instituciones, la famosa “arena de lucha” que dice Alicia de Alba, donde hay contenidos que “ganan” por sobre otros que “pierden”. (PCP1)⁶⁹

Las expresiones de las entrevistadas incluidas en este apartado ponen en evidencia la necesidad de contemplar los distintos componentes involucrados en los lineamientos de las políticas educativas. En este caso, la introducción del contexto rural en el texto del DCFD demandará considerar la escasez de saber pedagógico-didáctico específico acerca del modelo organizacional del plurigrado, los docentes –formadores de formadores– que estarían a cargo de abordar tales contenidos en espacios curriculares o seminarios optativos y la posibilidad real de organizar e implementar las prácticas docentes en los diversos contextos.

3.1.1.3. Demandas de la comunidad educativa

Entre las razones que conducen al ISFD a incluir el contexto rural en la formación inicial, las entrevistadas también mencionan una serie de demandas formuladas por la comunidad educativa (estudiantes y egresados de la carrera de formación docente, inspectores, docentes y directivos de escuelas rurales). Una de las profesoras se refiere de este modo a las necesidades expresadas por los estudiantes:

Bueno, aparece como una necesidad, porque las chicas tienen que ir a hacer la práctica al campo y no tienen la formación, y esa formación no está. (PCP3)

Las preguntas planteadas por los estudiantes al enfrentarse a la tarea de preparar y llevar adelante las prácticas docentes en aulas plurigrado interpelan tanto a los profesores de Campo de la Práctica como a los de los Ateneos.

Las chicas (estudiantes) venían como (imitando a las estudiantes): “¡Ay! ¿Cómo se enseña?”. Pero bueno, aparece como esta falencia ¿no? Bueno, ¿y cómo se enseña? Porque ellas están desesperadas por el campo: “¡Por favor! ¿Cómo se enseña en el campo? ¿Cómo se planifica para el campo? ¡Porque tenemos pánico!” (PCP3)

Servicio Penitenciario. Esta aclaración es importante, dado que las dificultades para llevar a cabo las prácticas docentes en estos contextos introducen nuevas variables además de las mencionadas en relación con el contexto rural.

⁶⁹ Se citan –con autorización de la profesora– las ideas vertidas a partir de la lectura del análisis que se presenta en este capítulo. Esta retroalimentación forma parte de la “revisión de los interesados” (Stake, 2007) mencionada en el capítulo 2.

La dificultad de la planificación en plurigrado se menciona en forma reiterada en las entrevistas y los maestros orientadores la identifican como una de las debilidades de la formación de los practicantes. El siguiente fragmento pone de relieve que estas manifestaciones son interpretadas por el instituto como solicitudes a ser respondidas desde la propuesta formativa.

Nos encontramos con escuelas rurales que reciben y que acompañan al practicante estando muy presentes. (Los maestros orientadores) van al instituto cuando se los ha convocado. Me acuerdo que convocamos a los directores de los urbanos y los rurales a diseñar una propuesta más abarcadora para todas (las escuelas) y ahí ellos planteaban que notaban que los practicantes venían con muchas debilidades. Me estoy enfocando en los rurales, los de urbano planteaban otras dificultades. Los directores de las escuelas rurales planteaban que notaban muchas falencias con respecto a cómo planificaban, y eso también era para los profesores una demanda. Porque si vos me decís: “Mirá que los practicantes tienen una falencia”, yo que lo tomo como profesora, pienso: ¿Cómo pensamos políticas desde la institución que den respuesta a esta área de vacancia, que es además demandada o denunciada por los directores todos los años?” (PCP2)

La preocupación por la planificación ha sido también relevada por un estudio realizado en la provincia de Córdoba por García et al. (2011) en el que se entrevistó a 70 maestros de escuelas rurales con la intención de indagar las demandas de la comunidad docente respecto de su formación profesional.

A su vez, los maestros orientadores advierten sobre la necesidad de incluir en la propuesta formativa ciertos aspectos que exceden la planificación y la gestión de la enseñanza.

El instituto acompañó mucho. Me consiguieron una reunión con una docente, se acercó al instituto un día que acordamos y me explicó cuál era su desafío. Me dijo que, además de lo que es la planificación, además de tener manejo de recursos o estrategias didácticas para un pluriaño, también es el trabajo sobre la normativa. Y pensar que ese docente, que estamos formando nosotros, no solo va a ocupar el lugar de docente, sino que va a ser el gestor de la institución, porque es poco probable una escuela rural con pluriaño con maestro y director. (PCP1)

La docente advierte al ISFD sobre la necesidad de anticipar la multiplicidad de tareas a cargo de los maestros rurales (normativa, tareas administrativas, gestión de la institución). La recomendación formulada por esa maestra coincide con datos relevados por diversos estudios reseñados en capítulos anteriores (Ezpeleta, 1992; Brumat, 2011; Arteaga, 2009). Los investigadores apelan a este rasgo particular para referirse a la complejidad de la tarea del maestro rural y sostienen que esta se ve incrementada por la ausencia de su tratamiento en la formación inicial.

Los egresados del ISFD que inician su carrera docente en escuelas unitarias reclaman la ausencia de la especificidad del contexto rural a lo largo de su propia formación. En relación con esta cuestión, una de las profesoras comenta:

Empezó a aparecer la necesidad de la formación en pluriaño. Todas las maestras ya recibidas planteaban esta problemática: que no habían sido formadas para trabajar en el pluriaño, planificar, bajar contenido, trabajar con la diversidad de edades. Era como una problemática que aparece y los palos⁷⁰ iban para el instituto, digamos. ¿Quién te forma? El instituto, y no te forma en pluriaño. Entonces de ahí empezó... Yo creo que es una necesidad que aflora continuamente

⁷⁰ La expresión *los palos* usada por la entrevistada se refiere a las críticas y la culpabilización.

porque las chicas que recién se reciben van al campo y no saben qué hacer. Terminan pidiendo ayuda a la inspectora. (PCP3)

La figura del inspector como acompañante y asesor pedagógico del maestro rural ha sido relevada por diversos estudios. Los investigadores lo interpretan como un vínculo que permite reducir la soledad habitual del maestro rural. Ezpeleta (1992) señala: “Celebran la visita de los inspectores, en ellas encuentran la posibilidad de exponer sus dudas y de intercambiar opiniones sobre problemas pedagógicos” (p. 33).

Una de las profesoras menciona otra vía utilizada por los maestros rurales para hacer llegar sus inquietudes al ISFD. Los días en que el clima impide el acceso a las escuelas, la inspectora convoca a los maestros a compartir la elaboración y seguimiento de sus propuestas de enseñanza. Estos espacios de trabajo suelen producirse en el mismo edificio en que funciona el ISFD haciendo posible el intercambio entre maestros y profesores. Así lo describe la entrevistada:

Los días que llovía, la gente de las escuelas rurales, como no pueden llegar a la escuela, cumplen el horario en la escuela urbana en el turno en que ellas tienen que ir habitualmente a la escuela. Y me encontré en esas reuniones con muchas egresadas del instituto que están trabajando en escuelas rurales. A veces, al estar en el mismo lugar, hacen preguntas a los profesores del instituto, se mantiene el vínculo. Algunas eran egresadas de hace dos años. O sea, las primeras ofertas laborales son en escuela rural. Piden bibliografía para actualizarse, cursos, actualización sobre planificación. (PCP1)

La convocatoria de la inspectora habilita la conformación de equipos docentes que optimicen el trabajo profesional y contrarresten la soledad y el aislamiento que suele caracterizar la tarea del maestro rural⁷¹. A su vez, estos espacios se convierten en ocasiones para extender el vínculo entre los profesores y los maestros ya graduados. Las expresiones de las entrevistadas permiten interpretar que el ISFD pretende instalarse como referente de la formación continua y el acompañamiento de las trayectorias profesionales de los maestros⁷².

Hasta aquí se han desplegado las razones que, según las entrevistadas, movilizan la inclusión del contexto rural y la problemática de la enseñanza en aulas plurigrado en la formación inicial. A continuación, se consignan las razones expresadas para explicar su ausencia en las propuestas académicas de otros ISFD alejados de estos contextos⁷³.

⁷¹ En los capítulos 1 y 2 se mencionan diversos materiales que identifican el aislamiento y la soledad como rasgos distintivos de la tarea del maestro rural.

⁷² El relato de las entrevistadas puede ponerse en diálogo con el Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles impulsado en Argentina por el MECyT (mencionado en el capítulo 1). Parte de este trabajo de desarrollo profesional ha sido difundido a través de la publicación de relatos de experiencias de los maestros rurales y los acompañantes que participaron de este proyecto en la provincia de Tucumán (INFD, 2009).

⁷³ Como ya se señaló en los capítulos 1 y 2, los ISFD se instalan en zonas urbanas y se encuentran –en su gran mayoría– distantes de las escuelas rurales organizadas en plurigrados. Las escuelas rurales cercanas, donde resulta posible desarrollar las prácticas o las residencias docentes prescriptas por el DCFD, suelen disponer de la matrícula suficiente para contar con un maestro a cargo de cada grado de la escolaridad. Si bien no es posible afirmarlo a partir de los datos disponibles, cabe preguntarse si la cercanía de este tipo de escuelas rurales organizadas en aulas monogrado, podría explicar la razón por la cual los ISFD que abordan el contexto rural no necesariamente se ocupan de la enseñanza en aulas plurigrado.

3.1.2. Razones para desestimar el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación docente inicial

Las maestras y profesoras coinciden en señalar la Ley 26.206 y el DCFD (2008) como “parte aguas” en cuanto al ingreso del contexto rural en los planes de formación. Ahora bien, el movimiento hacia las escuelas rurales producido en el instituto de este estudio no se produjo en otros institutos, que no se han sentido interpelados del mismo modo por este marco regulador.

Las razones que –según las entrevistadas– permiten explicar esta ausencia se analizan en dos partes: la primera se refiere al trayecto de formación inicial; la segunda, a las instancias de formación continua.

3.1.2.1. Instancias de formación inicial en las que no se ha abordado el contexto rural

Esta primera parte consigna las experiencias de las entrevistadas vinculadas a sus propias trayectorias formativas y laborales en ISFD en los que no se ha contemplado la particularidad del contexto rural.

3.1.2.1.1. El contexto rural ausente en la trayectoria formativa de las entrevistadas

Como se mencionó anteriormente, las maestras y profesoras consultadas señalan la escasa presencia del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en su propia formación inicial. Atribuyen esta ausencia a dos razones (asociadas con las que esgrimen para justificar su inclusión en el ISFD estudiado). Por un lado, a la escasez y a la distancia de escuelas rurales en relación al ISFD donde cursaron sus estudios. Y por otro, al hecho de haber egresado antes de la reforma curricular de 2008.

Una de las maestras cursó sus estudios en un ISFD de una localidad urbana de la provincia de Buenos Aires, cercana a la Capital Federal. Así lo informa:

Yo vivo acá (en el distrito de este estudio) hace nueve años. Vengo de una localidad que se llama Paso del Rey, que pertenece al partido de Moreno. Ahí hice mi primaria y mi secundaria. Cuando finalicé los estudios comencé en Merlo en el Instituto Superior N° 29. Finalicé en el '96, en agosto, y en noviembre comencé a hacer pequeñas suplencias. En 2005 pedí movimiento para esta zona y desde 2009 estoy en un pluriaño. (M2)

De este extracto pueden señalarse las siguientes cuestiones: la maestra no es oriunda de un paraje rural ni ha cursado su escolaridad primaria o secundaria en escuelas de este contexto; a su vez, cursó sus estudios en un ISFD ubicado en un centro urbano. Más adelante, la maestra comenta que durante la carrera alimentaba el deseo de ser maestra rural.

Cuando estudiábamos con las compañeras... Viste que vos tenés sueños, te imaginás... y pensábamos ser maestras rurales, pero de frontera. Era una pasión, un sueño. Y bueno, dentro del grupo (de compañeras) soy la única que pudo lograrlo. Tenía la intención, pero se fueron dando las situaciones para que yo pudiera hacerlo. Ya te digo, no puedo pedir más, profesionalmente. (M2)

El relato de la maestra puede ponerse en diálogo con las palabras con las que Záttera (2015) inicia su libro: “Esperanza romántica de tiempos de estudiante, sueño desistido, única expectativa laboral de recientes graduados de los institutos de formación, alternativa para

acceder durante un tiempo a un salario adicional... Elegir ser maestro rural no siempre resulta de una reflexión pedagógica” (p.13). La entrevistada deja entrever cierto rasgo de idealización y de sacrificio en su sueño de ser maestra rural de frontera. Es probable que esa mirada sea compartida por los profesores, y ello permita comprender el lugar otorgado a los maestros rurales como referentes dentro de la formación inicial. Cabe preguntarse si la valoración de la experiencia de estos maestros no corre el riesgo de convertirse en indiscutible y de colaborar –sin pretenderlo– con una nueva forma de naturalización. Esta es una de las tensiones identificadas en relación con los modos en que la experiencia de los docentes rurales es recuperada y asumida por los ISFD.

El interés de esta maestra –ligado al mundo laboral, a desempeñarse como maestra rural– no fue abordado en ninguno de los espacios curriculares del plan de estudio de su carrera. En diálogo con la entrevistadora (E), la maestra reconoce no haber presentado la inquietud a sus profesores mientras estudiaba. A su vez, apela a la lejanía de las escuelas rurales como justificación de la ausencia de ese contexto en el trayecto de su formación inicial.

E: *Sobre esa inquietud que ustedes tenían, ¿podían preguntar en alguna clase o a algún profesor sobre cómo es una escuela rural o una escuela de frontera? Algo de ese interés que ustedes tenían, ¿lo pudieron canalizar ahí en el instituto?*

M2: *No, en el instituto no. No sé si no se nos ocurrió a nosotras en ese momento, pero profesores que te hablen de esta realidad educativa no teníamos porque también estábamos muy lejos de todo esto, ¿no? Entonces no sé si no se dio, pero desde los profesores no teníamos ningún espacio, de la práctica supongamos, que sea rural.*

E: *¿Y en las clases que no eran del campo de la práctica tampoco?*

M2: *No, no.*

Al igual que muchos otros maestros, esta docente asume el cargo directivo en una escuela unitaria sin haber abordado en la formación inicial la particularidad del contexto rural y de la enseñanza en plurigrado.

Dos de las entrevistadas cursaron la carrera docente en el ISFD de este estudio. Una de ellas se desempeña actualmente como profesora de Campo de la Práctica en el mismo instituto y la otra trabaja en una de las escuelas destino del ámbito rural. Ambas informan que al momento de cursar la carrera, a pesar de la cantidad y cercanía de escuelas rurales, no fueron abordados ni el contexto rural ni la enseñanza en aulas plurigrado⁷⁴.

La maestra atribuye la ausencia del plurigrado en la formación inicial al hecho de haber cursado la carrera antes de la reforma del plan de estudios.

Yo hice el plan anterior, el plan ahora cambió: eran tres años antes. Estudié y me recibí en el '98. Ni se escuchaba esa palabra “pluriaño”. Uno aprendió con la práctica. Yo sentí, por lo menos, que cuando me recibí en el instituto con ese plan, uno no salía totalmente preparado. Creo que lo que fui aprendiendo, lo fui aprendiendo por la trayectoria, con compartir con otros docentes, con compañeros, con dudas, y por ahí ir haciendo alguna capacitación o pidiendo ayuda. Pero no es que yo salí preparada para enfrentar y mucho menos una escuela rural. Es un “arregláte las como puedas”. (M1)

A partir de su propia experiencia de haberse enfrentado a la tarea docente en el ámbito rural con escasas herramientas, esta maestra valora positivamente la reciente inclusión del

⁷⁴ El testimonio de la PCP3 ha sido citado en el punto 3.1.1.

contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación inicial. A su vez, el contacto con los residentes y los profesores a partir de las prácticas docentes desarrolladas en su aula le ha permitido observar los cambios favorables producidos en la formación ofrecida por el instituto.

Ahora (los estudiantes) están haciendo prácticas y residencias en escuelas rurales. Es nuevo, nosotros (cuando estudiamos) ni observaciones hicimos en escuelas rurales. El año pasado estuvieron haciendo observaciones, y este año observaciones y residencia en esta escuela rural. Yo creo que las observaciones le vinieron bien (a la residente) y sabía de lo que yo le estaba hablando. No la vi tan perdida como estaba yo cuando me recibí. Las chicas (las estudiantes) ya están en conocimiento de cómo es el trabajo de una escuela rural. Están mejor, ha cambiado (la formación), es más, cambió el plan (de estudios). Nosotras estábamos como muy flojitas, y mucho más en el tema de trámites, de hacer un registro (de asistencia)⁷⁵... todo eso lo fuimos aprendiendo. Las chicas salen mucho al campo y están haciendo la residencia, así que algo habrá cambiado. (M1)

En el siguiente apartado se avanzará sobre las trayectorias laborales en las que las entrevistadas encuentran algunas de las razones para comprender o justificar el escaso tratamiento de la ruralidad en la formación inicial.

3.1.2.1.2. El contexto rural ausente en la trayectoria laboral de las profesoras

Así como algunos ISFD interpretan la cantidad y cercanía de escuelas rurales y su carácter de principal salida laboral para los egresados como una demanda a ser atendida desde la propuesta formativa, otros institutos –alejados de estas escuelas– no ubican al contexto rural dentro de sus prioridades. Desde la perspectiva de los profesores, si bien todos los ISFD están regulados por los mismos marcos normativos y curriculares, aquellos distantes de las escuelas rurales parecen desestimar el desarrollo de las prácticas docentes en estas escuelas, frente a las dificultades de organización y acompañamiento institucional. Dos profesoras expresan con claridad estas ideas.

Una de ellas establece una distinción entre dos ISFD en los que ejerce como docente. En el instituto de este estudio aborda la ruralidad y la enseñanza en plurigrado. En cambio, en el ISFD ubicado en Florencio Varela⁷⁶, manifiesta que formaría a los futuros maestros solo para desempeñarse en contextos urbanos.

En Varela trabajaría solo para urbano, porque en este (el ISFD de este estudio) hago esto (trabajar lo rural) porque hay un pedido de la regencia y por la tradición del instituto de pensar en docentes para escuelas rurales, pensar las posibilidades de practicar también. Pero no serían las mismas las demandas que recibiría en el otro instituto. En ese instituto no es una preocupación, que sí lo es en este, pensando también en la inserción laboral. (PCP1)

Al contrastar las propuestas formativas de ambos institutos, la profesora condensa los motivos centrales para la instalación del contexto rural como una preocupación institucional: el pedido expreso de la regente, la posibilidad de desarrollar las prácticas docentes en estas escuelas, las demandas recibidas por el instituto y la posibilidad concreta de inserción laboral. A su vez, reconoce la formación de docentes para escuelas rurales como una tradición

⁷⁵ En el capítulo 4 se ampliará el análisis sobre el registro de asistencias.

⁷⁶ Florencio Varela es uno de los 135 partidos de la provincia de Buenos Aires, ubicado en la zona oeste del aglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires. Cuenta con escasas escuelas primarias rurales, ninguna de ellas unidocente.

institucional. La síntesis realizada le permite justificar la ausencia de la ruralidad en la propuesta académica del ISFD de Florencio Varela. En la misma línea, otra de las profesoras informa que mientras estuvo a cargo del Campo de la Práctica de 2° año en un ISFD ubicado en la zona céntrica de la ciudad de La Plata, la especificidad del contexto rural tampoco fue abordada.

Estuve en un instituto de La Plata, en Campo de la Práctica II, y ahí no trabajamos lo rural. Está en el Diseño (Curricular), pero no está contemplado como problemática en el instituto. (PCP3)

En este apartado se han compartido las experiencias de las entrevistadas vinculadas a la formación inicial. Existe un amplio consenso en relación con la ausencia de tratamiento del ámbito rural y de la enseñanza en aulas plurigrado en su trayectoria formativa. Esta vacancia ha colocado a la experiencia de los maestros rurales como principal fuente de consulta para quienes comienzan a trabajar en esos contextos.

La formación específica en relación con el contexto rural parece quedar reservada a instancias de formación continua y, quizás por esa razón, la mayor parte de los ISFD no consideren necesario su tratamiento en la formación inicial. Sus planes de formación optan – conscientemente o “por defecto” – por el modelo pedagógico y organizacional del aula estándar de escuela urbana, a pesar de que sus egresados puedan desempeñarse profesionalmente en otros contextos (Terigi, 2008).

A continuación se repasarán las diversas instancias de formación continua mencionadas por la regente, las profesoras y las maestras que han contemplado la particularidad del contexto rural.

3.1.2.2. Instancias de formación continua en las que se ha abordado el contexto rural

La mayoría de las entrevistadas informan acerca de la ausencia del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la oferta de formación continua. Una de las maestras relata su experiencia en otro distrito:

En el 2000, mientras trabajaba, hacía cursos. Por la cercanía con la ciudad de Buenos Aires teníamos muchos profesores que venían de ahí y empezaba todo esto innovador de la enseñanza de la matemática. Después hacía muchos cursos a través del CIIE⁷⁷, de todas las áreas, pero en sí de pluri año, hasta el momento, no he podido acceder (a cursos del área de matemática). (M2)

A pesar de la escasez de contenidos sobre el contexto rural y la enseñanza en plurigrado, algunas docentes evocan su participación en instancias de formación continua que sí abordan el tema. Para ordenar la exposición de este apartado se distinguen estas propuestas pensadas específicamente para el maestro rural de aquellas que, pese a no haberlo anticipado, incluyen la ruralidad y la enseñanza en plurigrado a partir de la demanda de los participantes.

⁷⁷ Los distritos de la provincia de Buenos Aires están agrupados en 25 regiones educativas. Cada región cuenta con uno o más Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE) que dependen de la Dirección Provincial de Formación Continua. Se constituyen en referentes clave para la formación continua de los docentes. Cuentan con capacitadores de todas las áreas curriculares que conforman los Equipos Técnicos Regionales (ETR) quienes tienen a cargo cursos de capacitación y asistencias técnicas destinadas a docentes de todos los niveles del sistema educativo.

3.1.2.2.1. Propuestas de formación continua diseñadas específicamente para el contexto rural

Las entrevistadas mencionan materiales y capacitaciones que se enmarcan en proyectos impulsados tanto por emprendimientos privados como por organismos de gestión estatal de alcance nacional o provincial. Fundamentalmente hacen referencia a documentos producidos desde el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) y encuentros destinados a maestros a cargo de escuelas unitarias de matrícula mínima⁷⁸. Si bien ninguna de las entrevistadas ha participado de los trayectos de capacitación denominados “Hacia una mejor calidad de la educación rural” (DGCyE, 2000-2006), tienen conocimiento de los módulos elaborados a propósito de ese curso. Del mismo modo, disponen de un documento denominado “Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales” elaborado por el MECyT (2007)⁷⁹.

Una de las profesoras evoca su participación como alumna en diversas capacitaciones mientras se desempeñaba como maestra de escuela urbana. La ausencia de maestros rurales en esas instancias la llevó a suponer la existencia de cursos específicos para ellos. En el siguiente pasaje de la entrevista hace referencia a las propuestas formativas organizadas desde el PROMER.

Pero (a los cursos de PROMER) van las maestras rurales, ¿o no? Son para las maestras rurales.(...) Yo lo que sentía como maestra es que las urbanas estábamos por un lado y las rurales por otro. En capacitaciones que he hecho, nunca vi (maestras) rurales. ¿Hay capacitaciones específicas para ellas? Siempre fue mi pregunta, porque nunca trabajé en el campo. Es como que las rurales siempre se juntan entre rurales. Tienen como una cultura particular. (PCP3)

Una de las maestras evoca su experiencia en relación con estas instancias formativas.

Pertenecemos al PROMER, a los programas. El anteaño pasado, (desde) mi escuela –que tampoco vamos todas juntas, nos van seleccionando– fui a uno, pero de Ciencias Sociales, a La Plata. De Matemática no hemos tenido. El año pasado participé en una pero de docentes rurales de toda la Argentina, de los programas Sembradores de la Fundación Pérez Compagnon y Bunge y Born. Nos dieron becas, fuimos y participamos. Pero de Matemática no tuvimos. Sí tuvimos de Prácticas del Lenguaje, de Naturales y nada más. Después era todo gestión ¿no? Tuvimos dos clases específicas de estas áreas. Lo otro era todo lo relacionado con el cómo gestionar. En esa capacitación que te decía, sí nos dieron un librito que tiene un poquito de cada área, pero no se profundizó ni tampoco se trabajó. (M2)

Coincidiendo con el resto de las entrevistadas, la maestra advierte sobre las dificultades de acceso a materiales y capacitaciones específicos sobre el contexto rural y la enseñanza en plurigrado. En este sentido, y retomando lo expuesto en el apartado anterior, la justificación de la ausencia de estos temas en la formación inicial por la existencia de instancias de formación continua presenta sus límites.

⁷⁸ Como se ha presentado en el capítulo 1, dentro de las escuelas rurales y de islas de la provincia de Buenos Aires hay 40 escuelas en las que la matrícula es de 1 alumno y 865 a las que asisten entre 2 y 10 alumnos (datos recuperados el 3/1/2016 de www.abc.gov.ar consultados en enero de 2016). Estas escuelas son consideradas de matrícula mínima. Las maestras entrevistadas hacen referencia a encuentros de docentes destinados a escuelas en las que la matrícula se reduce a un alumno.

⁷⁹ En el capítulo 1 se desarrollaron estas propuestas de formación continua por constituirse en referentes significativos para este estudio. A su vez, se retomará la referencia a estos materiales de consulta al analizar la indagación bibliográfica emprendida desde el instituto.

A su vez, puede destacarse de este fragmento la referencia a los temas de gestión institucional. Como se mencionó anteriormente, tanto los docentes como diversos estudios y documentos oficiales identifican como una problemática particular de este contexto la multiplicidad de tareas pedagógicas, administrativas y de gestión a cargo de los maestros rurales. Las propuestas de formación continua mencionadas por la entrevistada parecen dar respuesta a esa necesidad.

3.1.2.2.2. Propuestas formativas que incluyen el contexto rural en respuesta a una demanda

Las profesoras y maestras entrevistadas mencionan dos instancias donde el contexto rural y la enseñanza en aulas plurigrado –a pesar de no haber sido previstos en el diseño original de las propuestas– fueron incorporados a partir de la demanda de los involucrados. Específicamente aluden a los cursos de capacitación del CIIE y al Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)⁸⁰. La regente, quien se desempeña como capacitadora del CIIE, manifiesta:

Como capacitadora (del CIIE) estoy desde el 2005 y no ha habido capacitaciones específicas para ruralidad. Directoras y maestras rurales se han sumado a los cursos, pero no a un curso específico para escuelas rurales. Siempre el capacitador lo habilita y el docente prepara o resuelve en función de su realidad. Han trabajado con unos libritos blancos, los de “Hacia una mejor calidad de la Educación Rural”, es como lo específico. (R)

Asimismo, apela a su experiencia como capacitadora del PNFP con la intención de resaltar la escasa presencia del tema de la ruralidad en la formación docente.

El tema de la ruralidad no siempre se aborda, de hecho no sé si conocés el PNFP, “Programa Nacional de Capacitación de Formación Permanente”. Yo fui capacitadora del programa el año pasado. Y cuando se armaron los guiones, el gran tema que salió es el de cómo iba a ser el guión para las escuelas rurales. Porque estaba pensado para escuelas donde el guión es para una jornada institucional, donde vos trabajás como director con tu personal. Estaba pensado desde ese lugar. Ahora, la directora que vuelve sola a su escuela, ¿cómo trabaja ese guión? Entonces, en ese mismo encuentro, cuando planteamos esto, armamos un guión posible para trabajar las escuelas rurales. Se planteó en los encuentros que teníamos y después se trabajó con guiones con adaptaciones para las escuelas rurales. Yo tenía 23 escuelas y 15 eran escuelas rurales. El guión pegaba perfecto para las escuelas urbanas pero para las escuelas rurales decíamos: ¿qué hacemos? ¿Qué nos van a decir las directoras: “Voy a hacer lo mismo que hago para mí misma en una escuela”? (R)

En relación con este mismo programa de formación permanente, una de las docentes entrevistadas relata lo siguiente, aportando su mirada como maestra a cargo de dirección de una escuela unitaria rural convocada a participar de estas instancias.

Yo creo que no hay tanto material (para escuelas rurales). Además todo está pensado para escuelas urbanas. Nosotros tenemos que adaptar todo. Desde la capacitación que estamos haciendo de PNFP, todo está pensado para escuelas urbanas. Nuestras jornadas somos nosotras mismas. Somos muy poquitas las (directoras) que tenemos algún docente a cargo. El

⁸⁰ Se trata del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, organizado y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación. Está destinado a personal en servicio de todos los niveles del sistema educativo argentino. El dispositivo incluye, por un lado, Jornadas Institucionales de carácter obligatorio estructuradas en torno a guiones de trabajo. Y, por otro, Cursos de Capacitación de inscripción voluntaria para cuyo diseño e implementación fueron convocados los ISFD y las Universidades. Estas propuestas fueron aprobadas y coordinadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Los Jornadas y Cursos se iniciaron en el año 2014. Para ampliar la información sobre esta propuesta formativa puede consultarse el siguiente sitio de Internet: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar>

PNFP está trabajando la escuela pero es como que nosotras estamos todas solitas. Son difíciles nuestras jornadas. (M1)

Los relatos compartidos tienen en común la idea de adaptación de las propuestas elaboradas para la escuela urbana a la realidad del ámbito rural. Frente a la ausencia habitual de la particularidad de este contexto y de la enseñanza en plurigrado en los materiales y los cursos disponibles, los maestros y capacitadores manifiestan (reclaman): “*nosotros tenemos que adaptar todo*”. Si bien este estudio no avanza en analizar la tarea de los capacitadores en tales ocasiones, se vincula con la tarea de los profesores de los ISFD. Ambos, profesores y capacitadores⁸¹, se ven enfrentados al desafío profesional de adecuar su propuesta de enseñanza a un contexto sobre el que tienen escasa formación y experiencia.

A partir de la reciente iniciativa institucional en relación con el abordaje de la ruralidad y de sus propias trayectorias personales –tanto formativas como laborales–, las entrevistadas encuentran diversas razones para incluir el contexto rural y la enseñanza en aulas plurigrado no solo en los institutos próximos a las escuelas rurales. Esta cuestión será desarrollada a continuación.

3.1.3. Razones para abordar el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en todos los ISFD

Las entrevistadas consideran que los contextos urbanos y rurales deberían abordarse en todos los ISFD. Esta afirmación se fundamenta en la gran cantidad de escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires, en la incorporación del contexto rural en el DCFD (2008), en el alcance nacional del título docente otorgado por los ISFD y en la atención a la diversidad como uno de los lineamientos centrales de la política educativa.

En los siguientes fragmentos de la entrevista a la regente, esta apela a distintas razones para argumentar a favor de la inclusión del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en todos los ISFD. En el primer fragmento se apoya en la gran cantidad de escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires.

Para mí (abordar el contexto rural) tiene que ser en todos (los ISFD). La provincia de Buenos Aires tiene muchas escuelas rurales, hay muchos contextos de ruralidad. (R)

A su vez, como puede leerse en este segundo fragmento, recurre al DCFD (2008) para explicar las razones a favor de su inclusión.

De hecho el Diseño lo propone (el contexto rural). El Diseño Curricular es común, es para todos, es prescriptivo. (R)

Sin embargo, este argumento (el carácter común y prescriptivo del DCFD) suele ser desestimado por algunos ISFD. Probablemente, la imposibilidad de organizar y supervisar las prácticas docentes en estos contextos –dada la escasez y la lejanía de las escuelas rurales– los lleve a considerarse eximidos de tal prescripción.

⁸¹ En algunas oportunidades, como en el caso de la regente, se trata de los mismos profesionales que se desempeñan en ambos espacios laborales.

Asimismo, la regente sustenta su afirmación en el alcance nacional del título docente que los ISFD otorgan a los egresados y advierte sobre la necesidad de considerar los diversos y posibles destinos laborales de los futuros maestros, entre ellos, la escuela rural.

A mí me parece que hay que conocer la realidad de la escuela rural, porque el título es de validez nacional. Hay muchos temas que te quedan colgados en la formación pero decir que nunca viste o ni siquiera saber del trabajo del maestro rural... Porque vos te formás para trabajar en todos los contextos. A mí me parece que tendrían que conocer lo que es trabajar en pluriño. Por otro lado, vos estás formando a un docente que hoy se forma en La Plata pero mañana puede vivir en Chascomús, en Tandil, en Pila⁸² y no sabe nada acerca de la escuela rural, que es idiosincrática también en la provincia de Buenos Aires. Y si salís de la provincia de Buenos Aires, en el resto de las provincias también. (R)

En páginas anteriores se ha consignado el relato de una de las profesoras, quien manifiesta que, a diferencia del ISFD de este estudio, en el de Florencio Varela –donde también trabaja– no abordaría el contexto rural por no percibirlo como una demanda de la comunidad educativa. La profesora justifica tal distinción en la distancia y escasez de las escuelas rurales en ese distrito. Avanzada la entrevista, y a partir de sus propias reflexiones sobre esta cuestión, plantea un cambio de perspectiva:

Quizás, lo estoy pensando y me lo estoy cuestionando: ¿por qué no? Si a lo mejor es alguien que está allá (refiriéndose a los estudiantes del ISFD de Florencio Varela) y tiene planes de irse a vivir al interior de la provincia, la verdad es que es importante que cuente con herramientas para todo tipo de situaciones. Pero la verdad que sí, me parece que es importante abordar el tema⁸³. (PCP1)

Si bien originalmente la profesora enfatizaba la diferencia entre ambos ISFD a partir de las demandas recibidas desde la comunidad como criterio para incluir o excluir el contexto rural, avanza en priorizar la consideración de diversos contextos –y no solo los cercanos y visibles– dado que el título es de validez nacional. En la misma línea, otra de las entrevistadas manifiesta:

Es importante aclarar a qué llamamos escuelas rurales. Puede ser, no una problemática tan arraigada o tan visible como lo es acá (distrito de este estudio), que es un elefante ahí adentro⁸⁴. No hay cómo escaparle. En otros lugares, por ahí, no es tan visible. Si podemos ver que el aula va más allá de lo gradual, que hay otras instancias, y que uno puede proponer y que hay otros modelos, la verdad es que el pluriño tendría que estar (en todo plan de formación docente). (PER)

La profesora destaca la importancia de considerar dentro de la formación inicial otras modalidades de organización y otros formatos escolares. Al hacerlo, se contrapone a prácticas usuales de la formación docente, que tienden a presentar exclusivamente el modelo del aula graduada (de sección única). Retomando sus palabras, se entiende que pretende ir

⁸² Se trata de distritos de la provincia de Buenos Aires que cuentan con gran cantidad de escuelas rurales.

⁸³ La inclusión de este testimonio no pretende resaltar una contradicción de la entrevistada, sino una transformación de sus ideas en el transcurso de la entrevista.

⁸⁴ La expresión *es un elefante ahí adentro*, utilizada por la profesora intenta poner de relieve que para algunos distritos la magnitud y la relevancia del contexto rural lo constituyen en un tema ineludible para la formación inicial, mientras que en otros podría pasar inadvertido.

más allá de lo gradual⁸⁵ y parece encontrar en el aula plurigrado una puerta de acceso a la reflexión sobre otros formatos posibles. La profesora avanza de este modo:

Ellos (los estudiantes) hacen las prácticas ya desde el segundo año. Ahí podrían transitar por alguna institución que tenga otro tipo de aula que no sea el gradual, porque existe y está y lo empezamos a pensar. Yo he dado clases para (el Profesorado de) Historia y traigo el mismo texto (se refiere a la Tesis de Maestría de Flavia Terigi), porque no lo conocen y se da: podemos convivir (en el aula alumnos) de diferentes edades⁸⁶, aprendiendo lo mismo y de diferente manera. No es una cosa ajena. Sucede, está en el diseño y lo podemos trabajar o no. (PER)

Tanto la regente como las profesoras acuerdan en la necesidad de considerar diversos contextos en la formación inicial:

A mí me parece que anclarse demasiado en el contexto donde está (situado el ISFD), también me limita a no ver otras posibilidades y a pensar que solamente ese (estudiante) que va a ir a ese instituto va a salir a trabajar aquí alrededor, y ¿qué pasa con el resto? En ese sentido, sí le doy bastante importancia a la Ley (de Educación Nacional), a los Diseños (Curriculares), a mostrar otras posibilidades. Cuando uno brinda abanicos de posibilidades, tiene diferentes modos de pensar ciertas problemáticas. (PER)

Asimismo, las entrevistadas reconocen en la atención a la diversidad un factor común de la formación de todos los maestros⁸⁷. Los siguientes pasajes de las entrevistas permiten avanzar sobre esta cuestión.

El primer fragmento corresponde a la entrevista de una de las profesoras quien pone en evidencia la necesidad de abordar la atención a la diversidad no solo en el plurigrado del ámbito rural –donde resulta evidente– sino también en el aula monogrado del ámbito urbano caracterizado por la tendencia a la uniformidad.

Hay cosas que tampoco son tan distintas a lo que sería una escuela urbana, por ejemplo el de atender a la diversidad. Lo digo para una escuela rural donde tenés en el mismo curso sentados chicos de distintas edades pero también hay que pensarlo para una urbana (...) Pero hay más uniformidad en la urbana, como que pienso la misma actividad para todos, quizás no se considera tanto la diferencia como lo hace alguien en la rural. (PCP1)

La profesora destaca la amplitud de edades característica de la composición de la matrícula del plurigrado. Este rasgo particular (alumnos de diferentes edades y grados compartiendo el aula y el maestro) plantea al docente el desafío de enseñar diversos contenidos en forma simultánea. Como señala Santos (2006), el desafío didáctico de estas aulas reside fundamentalmente en la “diversidad curricular”.

La profesora de Ateneo de Matemática compara la enseñanza en aulas plurigrado y monogrado intentando resaltar que ambas están atravesadas por la heterogeneidad.

Uno habla de pluriaño por la escuela rural. Pero en un aula común, con la heterogeneidad del aula, de la vida digamos, también implica trabajar siempre en relación con la diversidad. No necesariamente hay que ir al campo para hablar de pluriaño. (PM)

⁸⁵ Se respetan los términos utilizados por la entrevistada a pesar de que las aulas plurigrado de escuelas rurales no se despojan de la gradualidad del sistema educativo.

⁸⁶ En los capítulos 1 y 2 se ha explicado la importancia de distinguir entre edad y grado. Es posible que en un aula convivan alumnos de distintas edades que cursan el mismo grado, o por el contrario, alumnos que cursen distintos grados y tengan la misma edad.

⁸⁷ Las ideas expresadas por las profesoras encuentran sus raíces en el encuadre teórico, ideológico y político de la Ley 26.206, el DCFD y el DCEP desarrollado en el capítulo 1.

La misma profesora se apoya en la descripción del trabajo del docente a cargo de un plurigrado para señalar los desafíos involucrados en la atención a la diversidad. Esas mismas ideas, señala, pueden iluminar el trabajo del docente en todo grupo.

(Trabajar) con distintas propuestas, o buscando cómo, desde una misma propuesta de trabajo, tener en cuenta los ritmos distintos de cada uno de tus alumnos. (El trabajo en pluriaño) no está muy lejos del trabajo que se hace en todo grupo. O sea, acá (en monogrado) no tenés que pensar distintos años, pero hay una atención a la diversidad. (PM)

Como contrapartida, el siguiente fragmento muestra la desventaja de acercarse al aula plurigrado portando exclusivamente la perspectiva del aula graduada de sección única.

Las experiencias que tenían (los estudiantes) eran hacer planificaciones en base a lo gradual. Cuando llegan (al plurigrado), si nadie te lo enseñó o nunca lo practicaste⁸⁸, es un quiebre impensado. Además, yo no les podía enseñar eso desde mi materia. Pero es un paso pensar que hay otras aulas posibles. (...) Pensar esas cuestiones: la repitencia, la convivencia dentro del aula con las diferentes edades, quién ayuda a quién... Esas cuestiones las empezaban a pensar en otra lógica. (PER)

La profesora de matemática manifiesta que el acercamiento a la realidad del aula plurigrado le ha permitido repensar otros espacios de trabajo dando a la atención a la diversidad otro espesor y otro significado⁸⁹.

Yo creo que a partir de esta experiencia (en el ISFD de este estudio) empecé a pensar mucho más en cómo tomamos una situación para trabajar con todos los alumnos. (PM)

Asimismo, la misma profesora se refiere a la formación docente.

Y eso atraviesa la formación docente. Vos necesariamente tenés que ponerte en el lugar de los ritmos de aprendizajes de tus alumnos y esto ya te está poniendo en el lugar, no del pluriaño, pero no está tan lejos me parece a mí. Veo esa relación. (PM)

El modo en que las entrevistadas se refieren a la atención a la diversidad trasciende la particularidad de los contextos. En el siguiente fragmento, una de las profesoras señala:

Yo no soy la misma docente acá (en el ISFD de este estudio) que en Florencio Varela. Me parece que a ellas (las estudiantes y las maestras) les pasa lo mismo. Uno tiene que atender la diversidad. (PCP1)

La declaración de la profesora (*uno tiene que atender la diversidad*) da cuenta de su intención de colaborar desde la formación inicial con la construcción de una mirada que permita capturar la lógica de cada contexto para pensar en la enseñanza a partir de las realidades particulares. En consonancia con esta idea, tomamos las palabras de la profesora del EDI en Educación Rural:

Yo traté siempre no de abordar las problemáticas específicas que podía llegar a tener el nivel o el aula plurigrado, sino al contrario, ver aquellas fortalezas para poder traerlas y pensarlas a esta aula gradual (urbana de sección única). O decir: "bueno, se podría pensar que esta aula gradual podría ser mejorada con esto". Llevarlos (a los estudiantes) o quebrar esta idea tan natural de que el aula tiene que ser con tanta cantidad de niños, de esta edad, entonces les enseñamos esto. Bueno, cómo esto puede ser enseñado a otro niño, con el formato que sea o como la

⁸⁸ Se refiere a las prácticas y residencia docentes.

⁸⁹ Más adelante, en la misma entrevista, la profesora asume que la atención a la diversidad es un rasgo compartido por los distintos ámbitos laborales en los que se desempeña (aulas de escuela secundaria urbana, profesorados para Educación Primaria y Especial).

docente se sienta más cómoda o como lo quiera dar, si en grupos o todos juntos. Y la verdad que se asombraban bastante. Lo pensaban desde otro lugar. Y se sentían, además, parte de pensarlo: la enseñanza no tan arraigada al aula, a un aula tan estructurada. (PER)

Esta profesora del ISFD, al acercar a los estudiantes a la realidad del contexto rural, intenta introducirlos a los debates acerca de la homogeneidad y la atención a la diversidad en la escuela.

En la primera parte de este capítulo se han presentado distintas razones para justificar la inclusión o desestimación del contexto rural y el plurigrado en la formación inicial. En la segunda parte se describirán las transformaciones producidas en la propuesta académica del ISFD estudiado a partir de introducir el abordaje de esta problemática.

3.2. El impacto del ingreso del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación inicial

En este apartado se hará referencia a las iniciativas institucionales motorizadas por la decisión de contemplar el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en el plan de estudios de la carrera de formación docente. La inclusión de estos contenidos se ha relevado tanto en las propuestas de cátedra de Campo de la Práctica y de Ateneo de Matemática como en la oferta de un Espacio de Definición Institucional (EDI) sobre Educación Rural⁹⁰.

En relación con el Campo de la Práctica y los Ateneos, el cambio más notorio resulta de la incorporación del contexto rural como uno de los destinos de las prácticas docentes⁹¹. Las profesoras de Campo de la Práctica y Ateneo de Matemática comparten la responsabilidad de orientar y acompañar el desarrollo de estas prácticas y residencia docentes⁹². Una de las profesoras se refiere a la inclusión del ámbito rural y a la necesidad de ampliar los tiempos y los espacios institucionales para abordar esta problemática en profundidad.

Yo empecé (en el ISFD) en el 2010 y cuando empezamos a trabajar con las prácticas, ahí es cuando el instituto empieza con la demanda de formar para una escuela urbana y también para una rural, con otra estructura. Y hay herramientas desde las prácticas que las pudimos abordar y otras que nos quedaron por afuera. Entonces, cuando al año siguiente se piensan esos espacios de definición institucional, se incorpora el espacio de Educación en Escuela Rural. Los espacios de definición (institucional) también sirven para marcar el perfil del egresado. (PCP1)

Según la entrevistada, la novedad de las prácticas docentes (para estudiantes y formadores) reside en la modalidad organizativa del plurigrado de la escuela rural (*con otra estructura*). A su vez, manifiesta la necesidad de generar un nuevo espacio para abordar la especificidad de la Educación Rural. Con la intención de profundizar esta problemática, el ISFD diseña y pone en marcha un EDI dedicado específicamente a este tema⁹³. Como declara la profesora, la oferta de este espacio de definición institucional es consistente con la impronta que el ISFD pretende dar a los egresados de la carrera. Las palabras de otra de las profesoras de Campo de la Práctica intentan resaltar el carácter original de esta propuesta.

⁹⁰ En el capítulo 1 se han mencionado los propósitos de estos espacios curriculares del DCFD (2008).

⁹¹ Si bien las prácticas docentes se realizan tanto en el ámbito urbano como rural, dado el propósito de este estudio se hará hincapié en este último.

⁹² Como se ha mencionado anteriormente, el rol de los maestros orientadores de las escuelas unitarias cobra una relevancia particular en este proceso.

⁹³ La regente hizo referencia al proyecto de un Postítulo sobre Educación Rural. Si bien hasta el momento no se ha concretado, da cuenta del propósito sostenido de ofrecer una formación específica para el ámbito rural.

Creo que la institución “hizo carne”⁹⁴ esa debilidad: cómo institucionalmente respondemos con una materia, un espacio institucional que da respuesta a la formación. Ni siquiera está en el diseño, es por fuera. (PCP2)

La profesora usa la expresión “hizo carne” para señalar que el ISFD asume las debilidades señaladas por los maestros orientadores y la responsabilidad de dar respuesta a tal demanda de la comunidad. Al ser incorporados como objetos de estudio, el contexto rural y la enseñanza en plurigrado comienzan a ser parte constitutiva de la preparación académica y profesional ofrecida a los estudiantes.

Una de las primeras sensaciones que evocan las entrevistadas al historizar el recorrido iniciado por el ISFD es la de no sentirse preparadas para encarar la particularidad de este contexto desde su rol de formadoras. Las profesoras atribuyen el origen de esa sensación tanto a la escasez de formación teórica específica como a la falta de experiencia laboral en este tipo de escuelas. En sus relatos, las profesoras parecen distinguir entre conocimientos teóricos y conocimientos sobre la práctica docente. Vinculan a los primeros con la búsqueda bibliográfica, la consulta de documentos de desarrollo curricular (aquello que se aprende en el instituto); y a los segundos con la experiencia de directivos y maestros rurales (aquello que se aprende trabajando o practicando en la escuela). Los siguientes apartados describen y analizan las acciones que el ISFD ha puesto en marcha para saldar esa vacancia.

3.2.1. Relevamiento bibliográfico

Las profesoras inician un relevamiento bibliográfico con la intención de fortalecer su propia formación teórica y estar en mejores condiciones de orientar a los estudiantes en el proceso de las prácticas docentes. Una de las entrevistadas lo expresa de este modo:

Al momento de pensar un campo de la práctica yo digo: “bueno, tengo que tener básicamente bibliografía, formación en espacios rurales y en espacios urbanos”. (...) Lo que me pasó a mí fue que la formación que yo tenía no me alcanzaba, quizás, para resolver algunas cuestiones que la propia complejidad de las escuelas rurales te impone. Sentía que en lo teórico me faltaba un gran acompañamiento. (PCP2)

Como se verá a continuación, durante el relevamiento bibliográfico recurren no solo a los textos conocidos a partir de su propio trayecto formativo y profesional, sino que procuran extender el repertorio disponible incorporando nuevos materiales específicos.

3.2.1.1. Consulta de bibliografía disponible

A pesar de que no abordan particularmente la enseñanza en aulas plurigrado, las profesoras consultan la bibliografía disponible en busca de puntos de referencia para ingresar a la singularidad de este contexto. Sin embargo, la identificación de aportes generales deja aún sin resolver las preguntas específicas que pusieron en marcha esta indagación bibliográfica sobre el trabajo docente en aulas plurigrado. Los fragmentos seleccionados para el análisis de este aspecto forman parte de una entrevista grupal en la que participaron profesoras de Campo de la Práctica y del EDI en Educación Rural.

⁹⁴ La expresión “hizo carne” suele ser utilizada como imagen que refuerza la idea de asumir, hacer propio o identificarse con una idea o proyecto.

Una de las profesoras de Campo de la Práctica recurre a su biblioteca y advierte en los textos utilizados habitualmente para la preparación de sus clases ciertas herramientas conceptuales que permiten pensar una nueva problemática: la enseñanza en aulas plurigrado de escuelas rurales unitarias. Este trabajo de resignificación posibilita nuevas relaciones y amplía el sentido de los saberes pedagógico-didáctico disponibles. La profesora enumera ciertos tópicos generales en los que se apoya para pensar en la particularidad de la educación rural.

Trabajamos distintas concepciones: Freire, Davini, también leemos Cols. Esa es la bibliografía a grandes rasgos, la voy cambiando todos los años y sumo artículos de revistas, como el Monitor o Archivos⁹⁵. (...) Algunas cosas que me ayudaron a pensar en mi trabajo como profesora e intento transmitir a las chicas (estudiantes): pensar la educación como un todo, pensar en el contexto, pensar en el sujeto de enseñanza y a los alumnos como sujetos de aprendizaje, pensar en sus particularidades. (PCP1)

Las ideas retenidas por la profesora habilitan una doble mirada sobre el problema de la enseñanza en las escuelas rurales unitarias. Desde una perspectiva general permiten sostener la visión de la unidad del sistema educativo (*pensar la educación como un todo*) y desde una perspectiva específica hacen posible la consideración de las particularidades de cada contexto y de cada sujeto de aprendizaje. Conservar en equilibrio esta doble perspectiva podría evitar el riesgo de miradas homogeneizantes –que diluyen las diferencias– o particularizantes –que las extreman–⁹⁶. La entrevistada recupera y se reafirma en una posición frente a la enseñanza (pedagógica, política e ideológica) desde la que regresa a mirar un nuevo contexto.

Como se señaló anteriormente, estos aportes generales no ofrecen respuestas específicas a las preguntas que activaron la búsqueda bibliográfica sobre el trabajo docente en aulas plurigrado. Al continuar su relato, la entrevistada retoma algunas de estas inquietudes, por ejemplo, *cómo armar una planificación para el pluriaño*.

Son textos que hablan de lo general, pero los vamos pensando en función del contexto, de atender las particularidades. Lo específico lo vamos pensando nosotros. Pero no encontré ningún texto que hable sobre cómo armar una planificación para el pluriaño, cómo dar clase en pluriaño, la didáctica. Por lo menos, yo desconozco si hay algún material así. Entonces, lo que hago es agarrar los materiales que hablan de las generalidades y las voy pensando en función de los distintos contextos. (PCP1)

Si bien la profesora manifiesta que los materiales *hablan de generalidades*, es importante poner en diálogo esta idea con el señalamiento de la totalidad de las entrevistadas en relación con que la mayoría del material pedagógico-didáctico suele ser elaborado pensando en la escuela urbana. En este sentido, se estaría asumiendo el carácter general de un modelo pedagógico pensado para un contexto particular.

⁹⁵ Se trata de Paulo Freire, María Cristina Davini y Estela Cols, reconocidos pedagogos y didactas latinoamericanos contemporáneos cuyas publicaciones han alcanzado amplia circulación en los ISFD. Las dos revistas de educación que menciona la profesora son argentinas: *El Monitor* es una publicación periódica del Ministerio de Educación de la Nación y *Archivos de Ciencias de la Educación* es una publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

⁹⁶ En los primeros capítulos se han reseñado normativas de política educativa e investigaciones sobre educación rural en las que se plantean ciertas tensiones entre: lo universal y lo local, el sistema educativo único y la educación rural como subsistema, el diseño curricular único o el diseño curricular específico para cada contexto.

Por último, del fragmento citado se puede destacar otra de las ideas presentes en los relatos de las entrevistadas y a la que se hizo referencia anteriormente: frente al carácter general de los materiales disponibles, los docentes manifiestan la necesidad de realizar ciertas adaptaciones en función de los distintos contextos.

La profesora del EDI en Educación Rural apela a la Ley 26.206 con la intención de introducir en sus clases la reflexión sobre el derecho a la educación y la continuidad de la asistencia. Este marco regulador abarca al sistema educativo en su conjunto, en todos sus niveles, ámbitos y modalidades.

El derecho que tienen los niños de escuelas rurales y que debe ser garantizado, que vayan a la escuela, que sea regular. Estuvimos, en ese sentido, abordando bastante la Ley Nacional y algunos documentos. (PER)

Como se señaló en capítulos anteriores, la preocupación por la inasistencia y la discontinuidad de los aprendizajes se funda en datos de la realidad de estos contextos. Este fenómeno ha sido analizado no solo desde el campo académico (Maddoni, 2001; Terigi, 2008), sino también desde las políticas públicas que han procurado ofrecer alternativas a esta necesidad manifiesta⁹⁷.

A continuación, se analizarán las búsquedas bibliográficas que procuran extender el repertorio disponible incorporando nuevos materiales referidos a la educación rural y a la enseñanza en plurigrado.

3.2.1.2. Búsqueda de bibliografía específica

La búsqueda de bibliografía específica es un tópico recurrente en las voces de todas las entrevistadas. Tanto profesoras como maestras esperan encontrar en las páginas de algún texto o documento de desarrollo curricular orientaciones para abordar la enseñanza en aulas plurigrado. Al momento de realizar este estudio, según las entrevistadas, esta búsqueda había resultado un tanto desalentadora. Al respecto, la regente expresa:

No tengo nada específico para recomendar. Con respecto a la Didáctica de la Matemática en el pluriño tampoco hay una bibliografía específica que puedan consultar. Hay algunos libros viejos, pero no hay nada actualizado que hable de la ruralidad. (R)

La profesora a cargo del EDI manifiesta lo siguiente en relación con este mismo asunto:

Uno al buscar no encuentra demasiado. No es un tema muy abordado. Es que las profesoras tampoco tienen ese material muy cerca (...). Evidentemente no es una cosa que circule, no creo que haya mucha información. (PER)

Si bien las profesoras acuerdan en señalar la escasez de bibliografía específica, también explican que han encontrado algunos materiales que se han constituido en fuentes de consulta significativas para profesores, maestros y estudiantes. La regente profundiza sobre esta cuestión:

Hay alguna bibliografía que se ha tomado como orientadora, como material de consulta. La profesora de práctica, en su momento, estuvo buscando y les acercó a las chicas (estudiantes) algunas orientaciones para trabajar en la ruralidad que eran de Nación. (R)

⁹⁷ Se pueden mencionar el Régimen Académico del Nivel Primario (2014) y el Plan de Contingencia (2015) vigentes en la provincia de Buenos Aires al momento de desarrollar este estudio.

El material mencionado por la regente ha sido producido por el MECyT (2007) y ha tenido amplia difusión entre docentes rurales. Una de las profesoras lo describe de este modo:

Yo trabajé con un material de pluriaño del Ministerio de Educación de la Nación, era una propuesta de Prácticas del Lenguaje, pero también hace algunos aportes como un encuadre general de lo que es un poco el pluriaño, de la dinámica del trabajo y también hay actividades o ideas para abordar los contenidos del pluriaño. Entonces, de ahí lo que traté de hacer es sacar ideas para que, quizás, lo que sugiere de la enseñanza de la lengua sirva para otros espacios, adaptándolo a las características de la disciplina. Lo tengo digitalizado. Me lo pasó una de las profesoras del instituto. (PCP1)

La profesora de Matemática menciona otro de los materiales disponibles:

Empecé a buscar material, leí. Después se arma el material teniendo en cuenta el Diseño Curricular y yo tengo un documento que ahí habla de cómo trabajar en pluriaño⁹⁸. Son cosas que voy juntando. Es de tapa rosa, lo tengo digitalizado, me lo envió la regente. Tengo ese y solo ese. (PM)

En los dos fragmentos anteriores las profesoras se refieren a la disponibilidad de la versión digital de los documentos y a la circulación virtual de la información a nivel institucional (*lo tengo digitalizado, me lo pasó, me lo envió*). Cabe mencionarlo, dado que las nuevas tecnologías modifican las posibilidades de comunicación y circulación de conocimiento (también en el ámbito rural). Como se verá en el capítulo 4 (punto 4.1.1.), las maestras hacen referencia al impacto de la conectividad a través de la telefonía celular sobre la inmediatez de la comunicación entre maestros e inspectores. Al ampliar las posibilidades de acceso a la información, reducen las condiciones de aislamiento del maestro rural⁹⁹.

Como ya se mencionó anteriormente, la profesora del EDI sobre Educación Rural recurre a la tesis de maestría de Terigi (2008), que estudia la organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales. Encuentra en este material una ocasión para ampliar la mirada de los estudiantes en relación con el formato del aula graduada.

Además nosotros analizamos la tesis de Flavia Terigi. Por ese lado fue que yo abordé más la materia (...) En el año que yo tuve a las chicas (estudiantes) era impensada otra aula si no era gradual. Cuando voy al aula les propongo: ¿qué otra aula hay? Y no lo sabían. (PER)

Más adelante, una de las profesoras de Campo de la Práctica se refiere a la obra de Luis Iglesias¹⁰⁰.

A mí me sirvieron estos documentos y los textos de Luis Iglesias. Los compartí con las estudiantes que fueron a hacer las prácticas en escuelas rurales. (...) De Luis Iglesias, porque él hacía un cuaderno de campo y las chicas tienen que hacer un cuaderno de bitácora. Pero cuesta, por el tiempo; la planificación te come y es más importante que sentarse a narrar la experiencia de uno. (PCP1)

⁹⁸ La profesora hace referencia al documento "Hacia una mejor calidad de la educación rural" (DGCyE, 2005). En el capítulo 1 se describen con mayor detalle estos dispositivos de capacitación como antecedentes de relevancia para la provincia en la que se realizó este estudio.

⁹⁹ La realidad descrita se circunscribe al distrito estudiado. Cabe aclarar que la electricidad y la conectividad son deudas aún pendientes en muchas zonas de la provincia de Buenos Aires y del país.

¹⁰⁰ En el capítulo 2 se hace referencia a la obra de Luis Iglesias, maestro rural argentino cuyas publicaciones son consultadas no solo en nuestro país sino en varias jurisdicciones de la región.

La profesora justifica el uso de los textos de Luis Iglesias *porque él hacía un cuaderno de campo*. Parece reconocer en esta obra un punto de encuentro entre dos cuestiones propuestas desde las políticas educativas destinadas a la formación docente: la consideración del contexto rural como uno de los destinos de las prácticas docentes y la elaboración de un cuaderno de bitácora¹⁰¹ por parte de los estudiantes. El trabajo de este autor se asume no solo como puerta de ingreso a la particularidad del contexto rural y a la experiencia docente narrada por uno de sus protagonistas, sino también como una aproximación a uno de los dispositivos que los estudiantes utilizarán para registrar las observaciones de clases y sus experiencias durante las prácticas docentes.

Luis Iglesias plasma por escrito su experiencia docente en una escuela unitaria y, al hacerlo, habilita su evocación y análisis. La realización del cuaderno de bitácora y el vínculo establecido por la profesora con la obra de este autor va en la línea no solo de registrar las observaciones y prácticas de los propios estudiantes, sino de recuperar las experiencias de los maestros rurales, de las que no disponen de documentación pedagógica.

La experiencia narrada por Luis Iglesias es evocada tanto por documentos de desarrollo curricular de nuestro país como por otras jurisdicciones de la región. Estos materiales, a la vez que se apoyan en la obra del autor, incorporan relatos de experiencias de maestros rurales. El relato de experiencias ocupa un lugar preponderante, no solo por ser valorado en sí mismo como un modo de recuperar y difundir conocimientos acerca del trabajo docente en las escuelas rurales unitarias, sino también por la ausencia de otro tipo de materiales específicos. El modo en que se recupera, guarda memoria y difunde el conocimiento de los maestros rurales es otra de las tensiones identificadas como desafío tanto para los ISFD como para la producción didáctica y curricular.

Si bien, como menciona la entrevistada al finalizar el fragmento citado, la narración escrita de las observaciones de clase en el cuaderno de bitácora resulta difícil de sostener, el ISFD explora vías alternativas para establecer contacto con la experiencia de los maestros rurales. En el siguiente apartado se avanza sobre esta cuestión.

3.2.2. Acercamiento al trabajo de los maestros rurales: aprender de la experiencia

Frente a los escasos resultados obtenidos a partir de la indagación bibliográfica, la experiencia de los maestros rurales se constituye en referencia clave para pensar la enseñanza en estos contextos. Así lo expresa una de las profesoras:

Este año vamos a empezar a trabajar de vuelta con rurales y surgió este tema: ¿de dónde sacamos material? (...) Nadie tiene conocimientos más que sus propias experiencias. (...) Siempre la persona que está en el terreno trabajando va a tener mucho más conocimiento de la experiencia que el que podemos tener los profesores que, bueno... uno estudia, investiga, pero no es lo mismo, porque la realidad es distinta. Y para las chicas (estudiantes) es súper enriquecedor. (PCP3)

¹⁰¹ En el cuaderno de bitácora los estudiantes registran experiencias vinculadas a su propia biografía escolar y a las observaciones de clases y prácticas docentes. Se trata de una propuesta que, si bien no se formula en el DCFD (2008), ha tenido amplia difusión por haber sido abordada en encuentros de profesores de Campo de la Práctica al momento de la presentación e implementación del nuevo Diseño Curricular.

El acceso al conocimiento sobre la enseñanza en aulas plurigrado requiere establecer un contacto directo con los maestros rurales. Al preguntarle a una de las maestras cómo podría comunicar todo su saber a las estudiantes de la carrera, responde: *se lo enseñaría trabajando* (M3).

En las primeras páginas de este capítulo, se hizo referencia a la autonomía del distrito y al modo en que esta nueva situación de la jurisdicción impactó en la propuesta formativa del ISFD. Uno de los aspectos referidos se vincula con la modalidad de transmisión del conocimiento profesional predominante entre docentes rurales en el período previo a la autonomía del distrito: aprender a partir de la experiencia propia o de la observación de maestros expertos¹⁰². Se transcriben aquí las palabras de una de las profesoras sobre este asunto:

Ahora que es distrito cambió, porque muchas de las maestras de “la camada”¹⁰³ son ahora inspectoras o están en otros lugares y hay maestras nuevitas. Las primeras practicantes que mandé aprendieron de las maestras con experiencia. (PCP1)

La profesora incluye a las maestras rurales dentro de un colectivo (*la camada de maestras rurales*). Esta denominación utilizada por la profesora le permite identificarlas como el grupo de quienes saben y tienen *experiencia* y a la vez distinguirlas de las *maestras nuevitas*¹⁰⁴.

Para este análisis se toma prestado el concepto de “figura decisiva” de Bernard Charlot (1997, 2006). Si bien no se estudia en este trabajo la relación con el saber en sentido estricto –perspectiva que desarrolla este autor–, sí es posible pensar que hay en juego una relación con el “saber sobre lo rural” o un “saber sobre el aula plurigrado”. Tanto la regente como las profesoras señalan a los maestros y directivos con experiencia en estos contextos como los portadores de este saber. Desde la perspectiva de las entrevistadas, funcionarían como “figuras decisivas positivas” y es a través de interactuar con ellos que se abre la posibilidad de aprender sobre el contexto rural y el aula plurigrado.

La siguiente cita tomada de la tesis doctoral de Claudia Broitman (2012) introduce la idea de “figuras decisivas comunitarias”.

La mayor parte de las figuras decisivas constituyen personas físicas, pero hemos identificado también instituciones que funcionan como figuras decisivas, es decir “figuras comunitarias”, un colectivo de personas y una organización que han sido determinantes en las trayectorias personales de relación con el saber. (p. 257)

¹⁰² En esta tesis se considera “maestros rurales expertos” a aquellos que se desempeñan -o han desempeñado- en aulas plurigrado de escuelas unitarias. Tener experiencia laboral en estos contextos no coincide necesariamente con la acumulación de antigüedad docente (es probable que la trayectoria laboral en aulas urbanas de sección única supere la cantidad de años trabajados en escuelas rurales). Es importante señalar que, dada la escasa sistematización y formalización de estos conocimientos, la validación de la “experticia” de los maestros rurales representa un desafío no solo para el ISFD que los convoca sino también para la producción pedagógico-didáctica.

¹⁰³ Si bien “camada” significa “cantidad de crías que tienen en un solo parto los animales mamíferos”, en Argentina esta expresión suele utilizarse informalmente para hacer referencia a un grupo de personas que participan de experiencias similares. En este caso, la profesora la utiliza para designar a las maestras rurales que se han desempeñado durante largo tiempo en las escuelas rurales de la zona y son consideradas como referentes significativos para quienes forman o se forman para enseñar en estos contextos.

¹⁰⁴ La interacción entre docentes expertos y noveles como forma de acompañamiento del inicio de las trayectorias laborales ha sido analizado por distintos autores (Perrenoud, 1994, 1998; Avalos, 2009) e implementado en programas de desarrollo profesional (INFD, 2009).

Cuando la profesora se refiere a *la camada de maestras rurales* (como quienes saben y tienen experiencia) estaría colocando al colectivo de maestros rurales en el lugar de referentes, más allá de establecer contacto con maestros individuales. Esta pertenencia a un colectivo –aceptada y asumida por los maestros rurales– da fuerza y sentido al saber que comunican.

Como señala Terigi (2008), los maestros a cargo de aulas plurigrado (al no contar con formación específica sobre la enseñanza en estas aulas) apelan al conocimiento pedagógico-didáctico disponible para elaborar nuevas respuestas. La experiencia de estos maestros se constituye en una puerta de entrada al conocimiento didáctico que circula y se produce en estas aulas. Cuando los profesores consultan, escuchan y recuperan los conocimientos de los maestros con experiencia en plurigrado comunican a sus estudiantes no solo una fuente de información y cómo obtenerla sino el modo en que esas ideas se producen y se comunican. Se trata de un saber identificado con quien lo usa o lo produce, que se comunica a través de la experiencia narrada o en acción.

A continuación se hará referencia a los espacios de intercambio entre profesores, estudiantes y maestros que se propiciaron desde el ISFD de este estudio con la intención de aproximarse a esa experiencia. Fundamentalmente estos distintos actores se interesan por la planificación en plurigrado y por la multiplicidad de tareas a cargo del maestro rural. La regente se refiere a los propósitos de estos intercambios:

Tratamos de que el docente de las áreas (el profesor de los Ateneos) pueda tener contacto con los docentes (maestros rurales) para tomar insumos para pensar la planificación y acompañar a las chicas (estudiantes). Entonces el profesor va armándose en la práctica, de acuerdo a cómo se le va presentando, tomando insumos de lo que las chicas traen, del acompañamiento con el profesor del Campo de la Práctica, que también acompaña a las chicas al campo en las observaciones, que también analiza los insumos que resultan de las observaciones, que se entrevista con los directivos y con los docentes, y ahí se va construyendo. (R)

La regente jerarquiza la experiencia de los maestros rurales como principal insumo para pensar en la planificación y el acompañamiento de las prácticas docentes. Su relato da cuenta de un trabajo dinámico en el que se entran distintos actores involucrados en el mismo proceso de construcción.

Como se desprende del siguiente diálogo, las profesoras acuden a la bibliografía para saldar la falta de formación propia, mientras que para orientar y acompañar las prácticas docentes recurren a los aportes de los maestros orientadores.

PCP1: A mí me sirvieron estos documentos y los textos de Luis Iglesias (...) Pero al momento de planificar, ahí el aporte más rico fue el de las maestras orientadoras.

PCP1: Totalmente, tienen el contenido específico para plurigrado o tienen más bibliografía.

PCP1: Sí, o más que bibliografía... Porque yo pedí (bibliografía) para poder aprender un poco más y me parece que más que la bibliografía... Porque ninguna (de las maestras) me recomendó textos ni nada, pero sí me ayudaron a acompañar a las estudiantes en el proceso de las prácticas. Creo que ahí más que bibliografía, conocimiento académico o lo que sea, hay mucho trabajo práctico y mucha reflexión sobre ese trabajo práctico. Y me parece que los aportes que hicieron, más que en un aspecto académico, es en el de la práctica, desde los problemas y cómo los resolvieron.

La profesora destaca el aporte del conocimiento práctico de los maestros rurales y del conocimiento de la práctica al reflexionar sobre los problemas que enfrentaron y cómo los resolvieron (Cochrane-Smith y Lytle, 1999. Citado en Ávalos, 2009).

Los maestros rurales también suelen ser convocados por el ISFD a compartir su experiencia con los estudiantes. Una de las profesoras explicita la intencionalidad didáctica que orienta estos intercambios.

Invitábamos a docentes rurales a que vengan al instituto a contar su experiencia, que nos cuenten cómo se trabaja, qué hacen... Y bueno, terminaban contando un poco cómo armaban las clases, la experiencia de lo que es ser una maestra rural. Creo que las formadoras de cómo planificar en un pluri-año fueron las mismas maestras que están dando clases. Y ellas se han formado por voluntad propia, por lo que han ido... (imitando a las maestras) “Me toca en el campo, bueno, empiezo a consultar con otra que tiene más experiencia”. Ha sido todo como muy casero digamos... (PCP3)

Al usar la expresión *muy casero*, intenta resaltar el carácter local, personal, íntimo y particular de los conocimientos que reconoce en las maestras rurales. La situación analizada da cuenta de cierta identificación entre las propias maestras y sus experiencias. Chevallard (1997), en sus escritos sobre la Transposición Didáctica, señala que: “Todo saber considerado *in statu nascendi* está vinculado a su productor y se encarna en él, por así decirlo. Compartirlo, en el interior de la comunidad académica, supone un cierto grado de despersonalización, que es requisito para la publicidad del saber” (p. 7). Puede interpretarse que el hecho de salir de esa intimidad y compartirla con los estudiantes y los profesores a través de la narración de su experiencia involucra cierto nivel de descontextualización del saber que construyen¹⁰⁵.

La profesora del EDI en Educación Rural informa sobre la invitación realizada a una maestra rural con la intención de producir un encuentro entre los estudiantes y la experiencia de los maestros rurales. Como se desprende de la enumeración formulada por la profesora, una de las particularidades del trabajo del maestro rural abordada en sus clases se vincula con la multiplicidad de tareas a asumir.

Para mí lo primordial era acercarlos (a los estudiantes) a esa experiencia de gente que estuviera trabajando en las instituciones (rurales). Estuvo invitada alguien que era maestra en escuela rural pero a su vez cumplía otras funciones. Sobre todo desde lo administrativo. ¿Y cuál era el lugar? Y el lugar a veces de portero, y el lugar de la que da la merienda y el lugar de la directora. (PER)

Si bien será profundizado en el capítulo siguiente, haremos una breve referencia a la invitación realizada por una profesora de Campo de la Práctica (PCP3) a una maestra orientadora¹⁰⁶.

Tuve una entrevista informal con una docente rural. Yo le pedí para ir a esa escuela y le pedí que ella viniera algún día en alguna hora de práctica. Yo fui también desde mi desconocimiento; le dije: “a vos te necesitamos como fuente de información”. (PCP3)

¹⁰⁵ También es posible que la profesora extienda el uso de esta expresión (*muy casero*) a la dinámica planteada por el ISFD para recuperar los conocimientos de los maestros rurales. Parafraseando a la profesora podría decirse: “Me toca acompañar las prácticas de las estudiantes en el campo, empiezo a consultar a otra que tiene más experiencia (maestras rurales)”.

¹⁰⁶ La clase de Campo de la Práctica correspondiente a 4º año de la carrera fue observada y registrada en el marco de este estudio.

Las palabras de la profesora expresan la valoración de la fuente de conocimiento a la que acude. Presenta a la maestra invitada explicitando el sentido de la educación rural en la propuesta académica del instituto: la inserción laboral.

En realidad la propuesta es escuchar y que nos puedas contar todo (dirigiéndose a la maestra invitada). Porque nosotras siempre decimos: la inserción (laboral)... Hoy por hoy hay mucha falta de docentes, pero la inserción siempre fue, la primera inserción laboral, fue el campo. Te recibís y te toca siempre el campo como primera institución. (PCP3)

La maestra presenta diversas aristas del trabajo que tiene a su cargo en la escuela rural unitaria donde ha desarrollado gran parte de su carrera profesional. Su presentación abarca tareas pedagógicas, administrativas y de gestión.

En los siguientes fragmentos de las entrevistas las profesoras hacen referencia a otra de las formas que asume la recuperación de la experiencia de los maestros rurales.

Mi mamá también es docente y trabajó en escuelas rurales como muchas maestras cuando empiezan a trabajar. Entonces, también el relato de ella –que además ha sido alumna (rural)– a mí me sirvió para armar muchas cosas desde el lugar del docente de escuela rural. Yo me acuerdo de llamarla cuando tenía a las chicas (estudiantes) para planificar o pensar actividades, para ver cómo lo hacía ella o qué orientaciones... También hay especificidades que las aprendimos –y todavía nos quedan muchas más por aprender–, pero esas especificidades las pudimos ir trabajando con los maestros orientadores. (PCP1)

A mí me pasó que los pude ir trabajando con ellos, con ex docentes de estas escuelas rurales, con experiencias cercanas de gente próxima a uno. (PER)

Como se desprende de estos relatos, el acercamiento a los conocimientos de los maestros rurales no proviene solo de los maestros orientadores sino que los canales de comunicación exceden los marcos institucionales. Los profesores suelen estar vinculados con docentes de la comunidad que han trabajado en aulas plurigrado y acuden a ellos para aprender de sus experiencias¹⁰⁷. Cabe señalar un último aspecto en relación a estos fragmentos: la necesidad de acudir a la transmisión oral cuando se trata de orientar a las estudiantes en las prácticas en escuelas rurales, y no así cuando se trata de practicar en escuelas urbanas. Posiblemente esta necesidad de transmisión se vincula con la escasa sistematización de los conocimientos sobre la enseñanza en plurigrado ya mencionada.

Nuevamente apelamos a Chevallard (1991) quien, apoyándose en Michel Verret (1975), se refiere a la existencia de “saberes enseñables y saberes no enseñables”. Plantea ciertas condiciones necesarias para que un saber se constituya en un saber enseñable: desincretización, despersonalización, programabilidad, publicidad y control social de los aprendizajes. Si estas condiciones se cumplen, dicho saber es susceptible de ser designado como saber a enseñar, y producirse a partir de allí la puesta en texto de ese saber.

Sin desmerecer o desvalorizar el saber “sobre lo rural” o el “saber sobre la enseñanza en plurigrado” construido en la práctica y posteriormente objetivado y distanciado en el proceso de narración, requeriría de una mayor sistematización para que pueda constituirse en objeto de estudio identificable, tematizado, verbalizado, evaluable, programable y anticipable en los ISFD. La intención de los profesores al buscar bibliografía específica y

¹⁰⁷ Puede encontrarse cierta similitud entre esta familiaridad de los vínculos docentes referidos por las entrevistadas y los que suelen presentar alumnos que comparten el aula plurigrado con hermanos y primos.

recurrir a la experiencia narrada (escrita u oral) y en acción parecería ir en ese camino de búsqueda de constitución de un objeto de estudio despersonalizado y reutilizable por profesores o alumnos del ISFD y maestros.

Las profesoras reconocen que el contacto con los maestros rurales resulta un apoyo fundamental para su tarea. Sin embargo también, se plantea desde el instituto la necesidad de avanzar en la conceptualización del contenido que circula en esos intercambios. Las siguientes expresiones así lo afirman:

Es tan rico lo que uno puede traer de la observación. Pero el instituto es un instituto formador, y también tiene que aportar. Es una ida y vuelta. (R)

Muchas veces se me complica mucho poder orientarlas, porque termino tratando de buscarle la vuelta dentro de eso que no me parece. (PM)

A la vez que valoran la riqueza de la experiencia de los maestros rurales, manifiestan la necesidad de generar espacios de *ida y vuelta* a partir de los cuales el instituto formador pueda brindar sus aportes y ofrecer alternativas didácticas a las propuestas ofrecidas por las maestras orientadoras.

En el siguiente capítulo se avanzará sobre el trabajo de los docentes rurales desde la perspectiva de formadores y maestros. Asimismo, se profundizará el análisis de las observaciones de clases realizadas.

4. La tarea del maestro a cargo de escuelas rurales unitarias

Como se ha señalado en capítulos anteriores, el ISFD estudiado ha incorporado recientemente a las escuelas rurales unitarias como uno de los destinos de las prácticas docentes de los estudiantes. La tarea de orientar, diseñar, desarrollar y supervisar dichas prácticas es compartida (como en todos los ISFD) por formadores y maestros orientadores. Los profesores reconocen la ausencia del ámbito rural y la enseñanza en plurigrado dentro de sus propias trayectorias formativas y laborales y manifiestan no sentirse preparados para esta tarea. Ante este escenario, el acercamiento a la escuela rural y a los maestros con experiencia en estos contextos resulta clave para adentrarse en el análisis de las condiciones específicas que enmarcarán las prácticas docentes de los estudiantes.

En este capítulo se profundizará el análisis de los intercambios entre profesores, maestros orientadores y estudiantes impulsados por el ISFD. Los conocimientos sobre el contexto rural y la enseñanza en plurigrado que allí circulan han comenzado a formar parte de la propuesta formativa de esta institución. Se ha organizado la presentación de este recorte de datos en dos partes¹⁰⁸. En la primera, se hará referencia a ciertas condiciones que definen y distinguen el trabajo de los maestros a cargo de escuelas rurales unitarias. En la segunda, se describirán y se analizarán algunos de los rasgos particulares que asume la tarea de enseñar Matemática en las aulas plurigrado de estas escuelas.

4.1. La particularidad del trabajo de los maestros rurales

Gran parte de los datos que se presentan en este apartado coinciden con los relevados por otros investigadores (Ezpeleta, 1992; Terigi, 2008; Arteaga Martínez, 2009; Brumat, 2011; Brumat et al., 2015). Si bien ni los estudios mencionados ni esta tesis suponen que sus hallazgos sean generalizables al universo de escuelas rurales, esta coincidencia permite pensar tanto en la extensión como en la vigencia de la caracterización del contexto escolar rural y del trabajo de los maestros que allí se desempeñan.

Las entrevistadas destacan la mayor diversidad de ocupaciones de los maestros rurales y la cantidad de tiempo que le dedican al asumir ciertas tareas que traspasan los límites de horarios y responsabilidades asignados a nivel de la normativa¹⁰⁹ para los cargos que ocupan. Algunas de las tareas mencionadas son asumidas al intentar dar respuesta al aislamiento de las comunidades donde se inserta la escuela, poniendo en evidencia que la lejanía y las dificultades de comunicación, atraviesan no solo la vida de la escuela (incluido el trabajo del maestro) sino también las de los alumnos y sus familias. A continuación se hará referencia a estos fenómenos y al incremento de responsabilidades que produce en las tareas del maestro.

¹⁰⁸ Como se ha adelantado en el capítulo 2, los datos que se presentan en estas páginas provienen de diversas fuentes: entrevistas a profesores de ISFD y observación de clase de Campo de la Práctica con la participación de una maestra rural, entrevistas a maestras orientadoras de escuelas rurales unitarias y observaciones de clases de Matemática a su cargo. Por acuerdo de confidencialidad establecido en este estudio no se brindan datos específicos sobre la identidad de las instituciones y de las personas involucradas. Por el mismo motivo, en la segunda parte se asignarán nombre ficticios a los alumnos.

¹⁰⁹ Leyes 13.688 y 10.579 de la Provincia de Buenos Aires.

4.1.1. Multiplicidad de tareas a cargo del maestro

La regente, las profesoras y los estudiantes manifestaron en las entrevistas su preocupación por la multiplicidad de tareas a cargo de los maestros de escuelas rurales unitarias. Si bien durante la residencia docente los practicantes no asumen la totalidad de los quehaceres habituales, la preocupación manifestada por las entrevistadas excede el tránsito por esta instancia formativa puntual y anticipa los desafíos profesionales que enfrentarán los egresados al desempeñarse en estos contextos. Como señalan Diker y Terigi (1997):

Resulta clave en la reflexión sobre la formación docente tener presente que se trata de una instancia de formación laboral: se está formando gente que realizará un determinado trabajo. Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores. (p. 65)

La regente introduce el tema estableciendo una comparación entre la escuela rural y la urbana¹¹⁰.

El contexto es muy diferente. No es lo mismo estar sola a cargo de todo o con un docente más, que estar en una escuela urbana (...) Además sumale a eso que el director de la escuela rural no solamente hace eso. Si está solo, hace todo. Es un trabajo interesante pero a su vez muy arduo. (R)

Las entrevistadas enumeran diversos roles desempeñados por los maestros rurales con la intención de resaltar la cantidad y la diversidad de ocupaciones que en otras escuelas se distribuyen entre directivos, secretarios, maestros, profesores, equipos de orientación escolar y personal auxiliar no docente. Encuentran en este rasgo particular uno de los motivos del incremento de la complejidad del trabajo docente en el ámbito rural. Así lo manifiestan dos de las maestras:

Soy directora con grado a cargo en una escuela de tercera categoría¹¹¹. Así que todo lo que es pedagógico, lo administrativo, relevamiento de datos, cooperadora... Todo eso lo hace uno solo, obviamente. Y después todo lo que es... hasta el edificio, porque te tenés que quedar a limpiar... Tenés que hacer la leche... Todo, obviamente. (M3)

Por ahí algunas cuestiones te complican, ¿no? Te voy a hablar primero de manera general, porque una directora o una maestra con dirección a cargo de una escuela rural está absolutamente a cargo de todo. Es responsable desde lo administrativo hasta de la limpieza de la escuela, el contacto con la comunidad. Es como que todo depende de vos. (M2)

Tanto la regente como las maestras nos advierten sobre la particularidad del trabajo del maestro rural en tanto asume en soledad la totalidad de las decisiones y de las tareas necesarias para que la escuela funcione.

¹¹⁰ En varias ocasiones se comparten extractos de las entrevistas en los que maestras y formadores establecen una comparación entre la tarea de los docentes a cargo de aulas plurigrado de escuelas rurales y la de sus colegas (o ellas mismas) en aulas monogrado de escuelas urbanas. En algunos casos esta distinción responde a la solicitud de comparación por parte del investigador, en otras, es propuesta por las mismas entrevistadas. Las preguntas en torno a la comparación entre los ámbitos rural y urbano no han obedecido a un intento de valorización o jerarquización de alguno de ellos sino que ha sido una estrategia para que las entrevistadas puedan poner en palabras la descripción de una realidad tan conocida como implícita.

¹¹¹ La Dirección General de Cultura y Educación (Buenos Aires) clasifica los establecimientos de enseñanza de acuerdo a los siguientes parámetros: por niveles, modalidades y especialidades; por número de alumnos, grupos escolares, grados, secciones, ciclos, divisiones, cursos, especialidades o carreras; por su ubicación y dificultades de acceso. Para el nivel primario, los establecimientos educativos pueden ser de primera, segunda o tercera categoría. Las escuelas que se ubican en esta última son aquellas que tienen entre 1 y 6 secciones (Ley 12.867). Puede consultarse el Estatuto del Docente (capítulo III, artículo 10).

En relación con las gestiones administrativas, una de las maestras formula una serie de recomendaciones a la formación inicial:

También (la formación inicial) tiene que mostrar (a los estudiantes) las cuestiones que nosotras resolvemos administrativamente, de cooperadora. Porque estamos a cargo también de cooperadora. De todo. Yo creo que debe ser un espacio, no solamente para que le sirva pedagógicamente a la alumna, sino también para que se pueda desenvolver en los otros espacios de la administración. Porque nosotras, las (maestras) rurales, aunque yo tenga suponte nueve alumnos, tengo que hacer lo mismo que hacen las (maestras) urbanas. Tenga personal o no, las cuestiones administrativas están... A veces no sabemos cómo resolverlas. (M2)

En los inicios del trabajo de campo de esta investigación se conversó con una inspectora del distrito que manifestó lo siguiente en relación con este aspecto:

Vos llegás a una escuela rural unitaria, recién recibida, y tenés: un registro de asistencias al que nunca en la formación tuviste acceso, “a ver, ¿cómo lo hago?” –no para un aula, para todos en un mismo registro de asistencia–; las cartas de cooperadora; las reuniones de cooperadora; las reuniones con los padres. Absolutamente solos. (Inspectora)

A través de esta enumeración de tareas la inspectora alude a sus primeras experiencias como maestra rural de escuela unitaria. Su referencia al registro de asistencia coincide con un dato reportado por Brumat (2011). La investigadora informa que las maestras cordobesas entrevistadas para su trabajo manifestaron cierto desconcierto al enfrentarse a la tarea de confeccionar el registro de asistencia en plurigrado. En estas aulas se usa el mismo registro que en las de sección única, con la particularidad de reunir en un listado a la totalidad de la matrícula de la escuela¹¹². Se pone de relieve que no solo la bibliografía, los documentos curriculares y las instancias de formación docente han sido pensados para la escuela urbana de sección única –cuestión analizada en el capítulo anterior– sino también que “toda la papelería administrativa generada para las escuelas urbanas llega a las rurales y debe ser cumplimentada” (Ezpeleta, 1992, p. 32).

Los siguientes extractos corresponden al registro de la clase de Campo de la Práctica observada. En el primer diálogo, la profesora y la maestra invitada también hacen referencia a las tareas administrativas y de gestión que se suman a las estrictamente vinculadas con la enseñanza.

PCP3: Es que no es solo el cargo de docente, vos tenés el cargo de directivo que... Son otros tiempos, porque tenés un montón de papeles que te pide la parte administrativa.

M3: Sí, claro. En tiempo y forma, y todo eso de hoy para mañana. Lo que pasa es que por ahí eso demanda mucho. Porque ser maestra de grado con dirección a cargo es muchísimo trabajo porque no es solo planificar. Y nos está pasando que es mucho bombardeo de papeles y que por ahí nosotros no podemos abocarnos bien a lo que son nuestras prácticas (de enseñanza) por toda esa demanda¹¹³.

Más adelante agrega su punto de vista en relación con los cambios tecnológicos que han modificado las posibilidades de comunicación agilizando la recepción de los pedidos de inspección.

¹¹² Una de las dificultades a las que hacen referencia en dicho estudio se vincula con el cálculo de la asistencia media de cada grado por separado.

¹¹³ Interesa agregar que al finalizar esta clase, los estudiantes proponen volver a invitar a la maestra para *hablar sólo de lo administrativo*. La profesora se hace eco de este pedido y abre la posibilidad de un nuevo intercambio.

Todo el tiempo con Internet, así que estamos súper comunicados. Que está bueno estar comunicados, pero a mí a veces me molesta estar tan comunicados (risas). Como que te encuentran en todos lados. Viste, no podés decir “no estoy, no me enteré”. Me llega por el telefonito. Pero te quiero decir: sí, está bueno estar comunicados, pero como que estamos todo el tiempo recibiendo cosas, y cosas, y cosas... (M3)

Ezpeleta (1992) hace referencia al aislamiento de los docentes rurales y señala que la distancia y la dificultad de las comunicaciones incide en el incumplimiento de los plazos de entrega de la documentación requerida. Como menciona la maestra, la conectividad a Internet (de su celular personal y no de la escuela) ha resultado un factor clave para reducir el aislamiento. A su vez, percibe con cierto agobio el exceso de comunicación que transforma su vínculo laboral al traspasar los límites de los espacios y los tiempos institucionales¹¹⁴.

La maestra continúa resaltando la escasez de tiempo disponible para abordar esta cantidad y diversidad de tareas.

Los chicos salen media hora al patio. En esa media hora yo pongo la tarea, hago la leche, hago lo que haya que hacer así, a las corridas. Es así, no te alcanza el tiempo. Yo cuando me quiero acordar son las cinco de la tarde y me tengo que venir. (M3)

En el siguiente diálogo también participa una de las estudiantes (E). En esta ocasión se destaca la falta de personal de maestranza en estas escuelas.

PCP3: *¿No tenés auxiliar*¹¹⁵?

M3: *No.*

PCP3: *Ninguna escuela tiene, excepto...*

M3: *Salvo... si tenés JIRIMM*¹¹⁶ *entonces va (asignan) un auxiliar que se ocupa de toda la escuela*¹¹⁷. *Pero si no, no. Entonces es bastante.*

E: *Es muchísimo.*

M3: *Uno está acostumbrado a hacerlo... Pero sí, es bastante.*

PCP3: *Ahora que lo contás, te das cuenta que es bastante.*

Interesa resaltar la última expresión de la profesora (*Ahora que lo contás, te das cuenta que es bastante*) a través de la cual se pone en evidencia el rol de la narración de la propia experiencia como una oportunidad para explicitar ciertas cuestiones que en el quehacer

¹¹⁴ Este fenómeno ha sido estudiado a partir de las transformaciones que las nuevas tecnologías de la comunicación han generado en las condiciones y relaciones laborales. El concepto de teletrabajo ha sido acuñado para dar cuenta de estos cambios, que han llevado a resignificar la regulación tradicional de los tiempos y de los espacios laborales. No se han encontrado estudios sobre los aportes que podría ofrecer este concepto para pensar en el trabajo del maestro rural. Se señala como un punto de interés para futuras indagaciones, junto a la exploración de las formas en que la teleeducación podría colaborar en reducir la discontinuidad de los aprendizajes a la que hemos hecho referencia en este capítulo. Si bien la conectividad es una deuda pendiente para una parte importante del territorio de nuestra provincia, el impacto de los avances de los últimos años sobre la educación rural (no solo en las escuelas sino también en la formación docente) merece ser estudiado.

¹¹⁵ La profesora se refiere al personal no docente (auxiliar portera) que se ocupa habitualmente de tareas de mantenimiento, limpieza y atención del comedor. El Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2012) en su artículo 85 manifiesta: “El equipo de trabajo conformado por el personal auxiliar de la educación de cada Institución Educativa de gestión estatal tiene, entre otras funciones, cuidar y limpiar el establecimiento, sus instalaciones y distintas dependencias, incluidos los dormitorios y lavandería, cuando los mismos cuenten con dicho servicio, ello con el fin de propender a garantizar la higiene y la seguridad del espacio educativo; elaborar las comidas en los establecimientos donde exista servicio alimentario, enmarcada dicha función en los alcances definidos al efecto por la política de salud alimentaria de la Provincia de Buenos Aires”.

¹¹⁶ JIRIMM es la sigla con la que se designa oficialmente a los Jardines de Infantes Rurales e Islas de Matrícula Mínima.

¹¹⁷ De las tres maestras entrevistadas, solo una contaba con la colaboración del portero del JIRIMM y otra de ellas logró incorporarla durante el desarrollo de este estudio.

cotidiano de la escuela suelen pasar inadvertidas. En este sentido, la participación de la maestra en esta clase (o en otros intercambios) promueve la reflexión sobre la propia práctica, la toma de conciencia sobre sus conocimientos profesionales y la difusión de los mismos. Esta cuestión será retomada a lo largo del capítulo.

4.1.2. Aislamiento y discontinuidad de la asistencia

La regente del instituto menciona una de las inquietudes manifestadas por distintos maestros con los que ha interactuado en instancias de formación continua¹¹⁸.

Una de las preocupaciones que plantearon (los maestros) fue la dificultad de asistir a la escuela cuando llueve, ya que el año pasado fue muy lluvioso y la escuela rural tiene este otro problema. Los chicos no van y a veces el docente tampoco. Porque el docente tampoco puede ingresar. Muchas de las preocupaciones que tenían el año pasado no era tanto cómo trabajar en el pluri-año sino la discontinuidad. Algunas maestras se quedan en la escuela, pero no son la mayoría. La mayoría no puede entrar cuando llueve. Sí, el año pasado se perdió mucha clase. (R)

La profesora del Ateneo de Matemática –quien también trabaja en una escuela secundaria de la zona– advierte que la preocupación por la discontinuidad de la asistencia y de las trayectorias escolares es compartida por otros niveles de la escolaridad.

Lo que sigue estando presente en la secundaria es el hecho de vivir en el campo, que les complica. Si llueve no pueden salir. Entonces se atrasan en cuanto a los demás, que sí pueden ir a la escuela todos los días. Tuvimos un año que teníamos problemas con los remises¹¹⁹ que traían a los chicos del campo, entonces se generaba un desfasaje. Pero siempre se ha podido trabajar con ellos. Tienen otro compromiso. (PM)

Una de las profesoras aporta su mirada construida a partir de los relatos de su madre, quien fue alumna de una escuela primaria rural al igual que gran parte de su familia.

Era una osadía ir a la escuela. Ellos vivían en el campo e iban a caballo con mi tío. La instancia de ir a la escuela era planificada porque no solo era posible que se tuvieran que quedar por las condiciones climáticas, sino también porque para ellos implicaba salirse de su espacio de la casa y tener que independizarse. Entonces a mí me quedó también muy instalada esa idea de lo rural como posibilidad para ellos de una experiencia única. Trasladada así me la relataba mi mamá. Y todo lo que implicaba encontrarte a veces con muchos compañeritos o no. Tenía eso lo rural, lo ambivalente de a veces una clase de 10 o de 2 (alumnos). Y mis abuelos en ese sentido trataban de garantizar la asistencia, dado que era el único medio. Porque mis abuelos no habían terminado la escuela, entonces para ellos era algo muy simbólico el valor que tenía la educación para sus hijos. (PCP2)

Este relato da cuenta de que la preocupación por la asistencia, las dificultades de acceso y los esfuerzos que realizan familias, alumnos y docentes para llegar a las escuelas rurales resuena en múltiples historias vividas en estos contextos por distintas generaciones. En respuesta a esta realidad se han ido desarrollando (desde las mismas escuelas y desde las políticas educativas) diversas estrategias que procuran sostener la continuidad de la

¹¹⁸ Como se mencionó en el capítulo 3, la regente del ISFD se ha desempeñado como capacitadora del CIIE y del PNFP.

¹¹⁹ La entrevistada se refiere a aquellos vehículos que son contratados por un organismo estatal a solicitud de la escuela. En otros casos se contratan combis para trasladar a varios alumnos para participar de clases o actividades que comparten con otras escuelas.

asistencia, de la enseñanza y de los aprendizajes¹²⁰. Así se refieren a este tema una de las Inspectoras y una de las maestras entrevistadas:

Hay una cuestión que hay que mejorar y que es una realidad rural: el tema de la continuidad pedagógica. ¿Cómo hacés eso? Porque son realidades diferentes a las urbanas. Se usa muchísimo el cuaderno de los días de lluvia o la caja de los días de lluvia en la que hay un montón de actividades y de propuestas¹²¹. (Inspectora)

Tenemos una discontinuidad en los aprendizajes por el tema del clima. Por ahí no vienen por unos días y cuando retomás cuesta darle una continuidad. Con las familias tenemos un contrato de continuidad pedagógica, como para ponerle un título. Al comenzar cada año acordamos algunas situaciones. Entre ellas, si no vienen por días de lluvia o yo no puedo llegar a la escuela por las condiciones en que está el camino, por tantos días de lluvia recuperamos clases. Por ejemplo, los lunes mi turno es por la mañana y vengo por la tarde al agrupamiento¹²². Entonces a las diez de la mañana arranco las clases en mi escuela: de 10:00 a 12:00. Les hago el almuerzo, después pasa la combi y nos trae acá (Escuela 1). Esa es una de las situaciones, otra es media hora más a partir del horario de verano: en vez de 8:00 a 12:00, es a 12:30. Y ahí voy recuperando aquellos días. Pero en el transcurso de todas estas situaciones yo les mando a través de Facebook las actividades planteadas para cada año y para cada alumno. Por Facebook, mensajes de texto, Whatsapp. Tienen un cuaderno también donde yo ya sé que va a llover y les voy presentando algunas situaciones para que las vayan resolviendo. Lo resuelven en la casa, y después lo retomamos en el aula cuando ellos vuelvan. De esa manera trato de que haya una continuidad. Que no es lo mismo, porque por ahí las familias no tienen el tiempo, no les han enseñado cómo se enseña ahora tampoco. Entonces no se sienten en condiciones de hacerlo. Pero bueno, es una alternativa más para permitir esa continuidad, ¿no? (M2)

Como se mencionó en el capítulo 1, el Régimen Académico del Nivel Primario (2014) sostiene que la escuela y la familia deberán organizarse de manera conjunta en pos de sostener la regularidad de la asistencia para evitar interrupciones en las trayectorias escolares de los alumnos. El relato de la maestra permite advertir que la preocupación por la continuidad de la enseñanza y de los aprendizajes ocupa un lugar de relevancia dentro de sus anticipaciones didácticas y organizativas. A su vez, es evidente que no se limita a los días en que los niños asisten a la escuela sino también cuando resulta imposible que esto suceda¹²³. Ezpeleta (1992) ha relevado situaciones semejantes en las escuelas cordobesas estudiadas en su trabajo y expresa al respecto: “Cierta flexibilidad de la institución –atributo del aislamiento– ofrece posibilidades de adecuación a los ritmos, necesidades y problemáticas del medio, ligadas al compromiso de algunos docentes: recuperar en sábados y feriados los días sin clases ‘por las lluvias’.” (p. 33-34).

¹²⁰ En el capítulo 1 se hizo referencia al aislamiento y la soledad del trabajo del maestro rural y a las acciones que se han puesto en marcha para contrarrestarlas desde las políticas públicas.

¹²¹ En el marco de un Encuentro Provincial organizado por el PROMER (Chapadmalal, 2015) del que participaron maestros rurales de toda la provincia de Buenos Aires, las acciones tendientes a sostener la continuidad de los aprendizajes fueron un tema obligado dada la situación de inundación por la que se vio afectada la región en 2015 (año en que se realizó el trabajo de campo). Una de las docentes comentó que prepara una caja en la que incluye libros literarios, juegos, lápices y tareas. Cuando resulta imposible acercarla a los domicilios de los niños, suelen dejarlas en un negocio donde alguien de la familia se acerca a realizar compras. Si la inundación perdura en el tiempo, suelen intercambiar las cajas, de modo de variar los materiales y las propuestas.

¹²² Las escuelas de este distrito, al igual que muchas escuelas de la provincia de Buenos Aires y del país, se reúnen semanalmente en agrupamientos. Las escuelas 1 y 2 conforman uno de los agrupamientos.

¹²³ Las escuelas urbanas no están exentas de la necesidad de prever estas situaciones. El Plan de Contingencia presentado en el Encuentro Provincial del PROMER (Chapadmalal, 2015) recupera la experiencia de la ciudad de La Plata en ocasión de la inundación producida el 2 de abril de 2013, que obligó a la suspensión de clases por largos períodos en las zonas más afectadas. En el portal educativo de la provincia de Buenos Aires se han publicado propuestas para el área de Matemática elaboradas a propósito de la Gripe A (2009) y las inundaciones que han afectado a la provincia. Disponibles en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/destacado/gripea/matematica_parte1.pdf

Durante el trabajo de campo realizado en este estudio, la provincia de Buenos Aires se vio afectada por una inundación que se extendió no solo en kilómetros sino en el tiempo. Para las tres escuelas fue inevitable la interrupción de las clases¹²⁴. La tarea de relevamiento de información se vio afectada por esta situación, lo cual –en lamentables circunstancias para la comunidad y para la escuela– permitió a la autora de esta tesis compartir parte de las preocupaciones y las realidades que los atraviesan. Asimismo, posibilitó el contacto con las estrategias que los maestros ponen en marcha no solo para procurar el sostenimiento de la continuidad de la enseñanza y de los aprendizajes sino también para asistirlos en todo aquello que esté al alcance de la escuela. La segunda clase de Matemática observada en esta escuela coincidió con el regreso al aula cuando mejoró el estado de las instalaciones y de los caminos afectados por la inundación. Esta clase, como explica la maestra, tuvo el propósito de poner en común las tareas resueltas por los alumnos en sus hogares ofreciendo un espacio para compartir sus dudas y brindar aclaraciones¹²⁵. Es importante señalar que si bien la escuela reinició las actividades, no todos los alumnos pudieron reincorporarse, ya que sus casas continuaban en estado de aislamiento. Esta situación involucra para el maestro la doble consideración de las tareas que propone a los alumnos presentes y las que realizan los demás desde sus hogares.

La maestra 2 describe detalladamente los ajustes de horario previstos para recuperar el tiempo de clase. A diferencia de lo que sucede en otros casos, en esta escuela no se suspenden las clases sino que se postergan. Las modificaciones a su horario habitual de trabajo, eximen a esta maestra de presentarse a cumplir la jornada laboral junto a sus colegas aquellos días que no pueden llegar a las escuelas¹²⁶. Algo semejante sucede con la maestra 1 y lo explica de este modo.

Lo que tienen también las escuelas rurales –por ahí en contra– es que si bien acá (Escuela 1) cuando llueve nosotros (los docentes) llegamos a la escuela porque estamos sobre el asfalto, ellos (los alumnos) por ahí no. (...) Como yo puedo llegar (a la escuela), yo vengo y cumplo. Lo que pasa es que, por ahí, no todos los nenes pueden venir. Uno (de los alumnos) siempre viene, y otros no. Además por ahí las chicas (maestras rurales), cuando llueve no van a la escuela y van a cumplir horario con la inspectora. (M1)

A continuación, se transcribe parte del registro de la clase desarrollada en el instituto en el que la maestra invitada (M3) y una estudiante (E) manifiestan su preocupación acerca de las llegadas tarde y la acumulación de inasistencias de dos alumnas de la Escuela 3.

M3: Yo tuve hasta hoy un problema de ausentismo (de dos alumnas), que de 17 días de clase fueran 8 días. Unas nenas que a partir de hoy tienen remis y esperamos que tengan una asistencia normal.

E: Ella presentó una problemática que es el tema de que llegan tarde. Hoy empezaron la actividad...

¹²⁴ Se ha presentado información sobre la ubicación de las escuelas y la distancia respecto de los domicilios de las maestras en el apartado metodológico del capítulo 2.

¹²⁵ Como se verá en la segunda parte de este mismo capítulo, las dudas y las aclaraciones no circulan unidireccionalmente entre el alumno y el maestro, sino que las ayudas pueden ofrecerse también entre compañeros–sin que cursen necesariamente el mismo grado de la escolaridad o uno más avanzado–.

¹²⁶ Como se mencionó en el capítulo 3, los días de lluvia las maestras rurales cumplen su horario laboral en el edificio en que funciona el ISFD. Las entrevistadas se refieren a esos espacios como una de las escasas oportunidades para compartir su trabajo con otros docentes rurales.

M3: Y viste lo que fue, porque yo ya había dado un tema. Media hora de clase. Y llegaron ellas y es volver a empezar y los otros chicos decían -ellos mismos te dicen-: “Seño, tenés que ponerle la fecha a Belén”. Sí, bueno, volver a ponerle la fecha a Belén, retomar...

E: Además, las actividades que se pierden.

M3: Entonces: habíamos presentado el título, las anticipaciones según el título de qué se tratará, habíamos escrito la anticipación, habíamos dibujado, hicimos la ficha del texto... Era el momento de leer y llegaron las nenas. Ellas se perdieron toda esa parte, pero tampoco yo podía ponerme a hacer toda la anticipación con ellas porque los demás, ¿qué hacen?

Si bien la inasistencia y las llegadas tarde no son exclusivas de las escuelas rurales, en estas últimas están íntimamente relacionadas con el clima, las distancias a recorrer y el estado de los caminos¹²⁷. Una de las múltiples tareas asumida por la maestra consiste en contactarse con otros agentes del Estado que puedan brindarle asesoramiento y soluciones.

Se trata de estudiar los problemas con las chicas del EDI¹²⁸. Y ellas son las que por ahí te asesoran de qué manera trabajarlo. Las llamé ahora con este caso de ausentismo que me preocupaba muchísimo, porque no sabía bien cómo enfrentarlo. Y yo digo bueno, aunque sea que vengan dos veces por semana y aprovechar las dos veces por semana que vienen. A partir de hoy vienen en remis. Espero que sea continua la asistencia. (M3)

Las palabras de una de las profesoras colocan las acciones mencionadas en línea con las políticas de inclusión.

Y por otro lado, el derecho que tienen los niños de escuelas rurales, y que debe ser garantizado, de que vayan a la escuela, que (la asistencia) sea regular. (PER)

La discontinuidad de las clases puede ser provocada también por las inasistencias de los propios maestros que, como se dijo, pueden deberse a la imposibilidad de llegar a la escuela por el estado de los caminos o por el clima. A su vez, puede ser necesaria la suspensión de las clases cuando los maestros deben cumplir con diversos requerimientos de la supervisión (asistir a reuniones, participar de encuentros de capacitación, realización de trámites administrativos, etc.). Así describe la situación una de las maestras:

A mí me pasa que llueve un día, no puedo entrar. Mañana tengo reunión con la inspectora, nosotras no vamos. Entonces hoy fui loca a la escuela... Porque ya sé que mañana no doy ni numeración ni geometría y no voy a dar hasta el martes que viene. (M3)

En algunas ocasiones, cuando el docente se ausenta, logra concretarse el nombramiento de un maestro suplente y sostener la continuidad de las clases. Compartimos el relato de una de las maestras al referirse a su primera suplencia en un plurigrado.

Llegué a un aula donde solo estaban los chicos. No estaba la docente, ella tenía una reunión de directores. Había faltado por un día. Esa fue mi primera experiencia. Llegué y encontré una notita de la señorita donde decía que tenía que hacer la toma de posesión, que había dejado todo listo. Estaban la escuela y los nenes. Los nenes estaban sabiendo que iba una suplente.

¹²⁷ En el discurso de los docentes es compartida la idea de que la mayoría de las inasistencias de alumnos y docentes de escuelas rurales se originan en las condiciones climáticas y las dificultades de acceso vinculadas al estado de los caminos y la escasez o inexistencia de transporte público. Este fenómeno ha sido relevado por otros estudios (Madonni, 2001; Terigi, 2008).

¹²⁸ Sigla que designa a los “Equipos Distritales de Inclusión” que dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DGCyE de la provincia de Buenos Aires). Entre sus funciones prioritarias se encuentra la de disminuir los fenómenos de ausentismo reiterado, repitencia y sobreedad. Fueron creados a partir de la Ley N° 13.688 (art. 43). Para ampliar la información pueden consultarse la Disposición 01/10 y la Disposición 01/13 de la DGCyE disponibles en www.abc.gov.ar

Ellos te iban indicando todo: la tarea diaria, lo que hacían todos los días, izar la bandera, a qué hora el desayuno, dónde estaban las cosas. Me mostraban sus carpetas y sus cuadernos. No recuerdo la cantidad de nenes pero eran poquitos y algunos no habían ido porque cuando la maestra faltaba a veces no iba otra suplente. Así que hice la toma de posesión. No sabía, me daba hasta miedo equivocarme... Pasar asistencia... Todo anotadito había dejado la señorita. Nosotros, a veces, si no es muy extremo hasta venís enferma a la escuela porque no se cubren los cargos. (M1)

En una escuela urbana, cuando un maestro solicita licencia o debe ausentarse de manera inminente, existen otros actores que pueden atender la situación o recibir a los niños. Las dificultades anticipadas por los maestros rurales frente a esta misma escena protagonizada por sus alumnos (niños que recorren varios kilómetros para llegar a una escuela vacía), permite comprender la expresión de la maestra: *hasta venís enferma a la escuela*.

Las siguientes palabras de una de las inspectoras introducen un aspecto que no había sido mencionado por el resto de las entrevistadas. La experiencia evocada se remonta a su desempeño profesional como maestra rural.

A mí me ha tocado de todo en la escuela rural, por ejemplo tener que diseñar un plan de contención. O sea, si yo me descompongo, ¿qué hacen mis alumnos? Y si se descompone un alumno, ¿qué hago yo y qué hace el resto si yo tengo que salir con ese alumno a algún lugar? Todas esas cosas en las escuelas rurales hay que tenerlas muy claras. (Inspectora)

Este relato permite advertir otra arista del trabajo en soledad del maestro a cargo de una escuela unidocente. Al no contar con otros docentes que puedan hacerse cargo del grupo debe aumentarse el nivel de previsión.

Para finalizar este apartado se citan las palabras de una de las profesoras quien –casi a manera de consejos dirigidos a sus estudiantes y a sus colegas– expresa:

Ser respetuoso del lugar al que venís. No quejarte porque hacés 30 km de tierra una vez o dos veces que vas a observar. También es respetable que eso lo hace un docente todos los días, durante muchos años, los estudiantes (los alumnos de la escuela rural) también, y las familias de los estudiantes que los van a buscar o los llevan a la escuela. (PCP1)

Se ha mencionado en el capítulo anterior la complejidad que involucra la organización de las prácticas docentes en el ámbito rural. La profesora advierte que las dificultades de acceso durante el período de prácticas docentes son vividas por maestros, alumnos y familias diariamente para asistir a la escuela. Ponerse en contacto con esa realidad particular integra la formación que este ISFD ofrece a los futuros docentes.

4.1.3. Respuestas institucionales y políticas frente al aislamiento

En este apartado se mencionan algunas de las acciones que han puesto en marcha las escuelas rurales y los organismos centrales de gestión educativa para contrarrestar el aislamiento y la soledad. Entre las acciones desarrolladas por las escuelas de la zona antes de la instalación de los agrupamientos, una de las maestras describe la siguiente:

Nosotras éramos nueve rurales y las nueve estábamos incluidas en un proyecto que teníamos de mensual. En unas vacaciones de invierno lo armamos. En la casa de una, de otra, nos íbamos juntando, porque fue idea nuestra que lo quisimos hacer. Nadie nos dijo. En ese momento lo hacíamos por iniciativa nuestra. Ahora tenemos una página en Facebook de

escuelas rurales. Hubo años de mucho trabajo en las escuelas rurales así, en un grupo, que es lo que te enriquece, trabajar con el otro, porque sí no, solo no... (M3)

El proyecto de *mensuario* consistía en una revista de publicación periódica creada por un grupo de maestras rurales. Esta producción original les permitía plasmar y difundir experiencias personales y colectivas¹²⁹. Uno de los motivos por los cuales esta publicación dejó de editarse se vincula con el recambio de docentes producido en esta jurisdicción al momento de la autonomía del distrito¹³⁰. Interesa destacar que la propuesta del *mensuario* ha encontrado en las redes sociales un nuevo espacio y formato para dar lugar al intercambio entre maestros rurales¹³¹. Tanto el *mensuario* como las redes sociales mencionadas por la maestra pueden interpretarse como espacios contruidos por los docentes rurales de este distrito para habilitar y ampliar el intercambio de experiencias entre alumnos y entre docentes.

Varios estudios reseñados en el capítulo 2 manifiestan que ante la ausencia de formación docente inicial específica sobre el contexto rural y la enseñanza en plurigrado, los maestros responden a los nuevos desafíos adaptando o elaborando nuevas respuestas a partir de las propias experiencias formativas y profesionales y los conocimientos pedagógicos disponibles (Terigi, 2008; Arteaga Martínez, 2009). Gran parte de estos conocimientos permanecen implícitos y revisten un carácter personal y local. Las narrativas de experiencias se han presentado como uno de los escasos medios para recuperar, explicitar y difundir los saberes docentes que allí se producen (MECyT, 2009). La objetivación y sistematización de estos saberes cobra relevancia frente a la escasa producción de materiales específicos sobre la enseñanza en estos contextos. En este sentido, al referirse a la inclusión del saber de los docentes expertos en la formación docente, Ávalos (2009) advierte acerca de la insuficiencia de las narrativas de experiencias y la necesidad de avanzar en la conceptualización de las prácticas para construir propuestas formativas.

A partir de 2013 se dio inicio a la organización de los agrupamientos de escuelas rurales en este distrito. Así lo manifiestan una de las inspectoras y la regente.

Comenzamos en el año 2013, empecé a conseguir los módulos¹³² de Educación Física y de Inglés y armamos los agrupamientos. (Inspectora)

(Las escuelas rurales) se agrupan y tienen algunas clases de Educación Física, de Artística y de Inglés. Por agrupamiento, por decisiones distritales. A los nenes los llevan, depende de cómo lo haya organizado cada escuela... Las escuelas tratan de brindar otro tipo de conocimientos a los chicos. (R)

El modo en que se organizaron los agrupamientos permitió ampliar las áreas incluidas en la propuesta curricular y las oportunidades de interactuar con otros docentes y alumnos. A su vez, los agrupamientos habilitan espacios y tiempos institucionales para el trabajo compartido entre docentes. Una de las maestras destaca:

¹²⁹ Si bien no se abordará en este estudio, destacamos el interés de estudiar el contenido de estas publicaciones.

¹³⁰ En el capítulo 3 se hizo referencia a la autonomía de este distrito y los cambios que trae aparejado en la conformación del plantel de maestras rurales.

¹³¹ La comunicación virtual amplía las oportunidades de establecer contacto y difundir experiencias y propuestas de enseñanza en aulas plurigrado del ámbito rural. En el capítulo 1 se mencionaron la Red NEMED (comunidad europea), la REDLER (Latinoamérica) y la RIER (Mexicana).

¹³² Se refiere a los módulos necesarios para cubrir los espacios curriculares de las áreas mencionadas. En el nivel primario de la provincia de Buenos Aires un cargo docente de un profesor de educación artística está conformado por 12 módulos.

Fuimos a un encuentro de escuelas uni-alumno a La Plata... Nos hicieron explicar a nosotros cómo trabajamos acá en este distrito con los agrupamientos rurales. (...) No estamos solas, viste eso de que en la escuela rural (se dice que) estás solo, que estás aislado. No, no podés. Por lo menos nosotros no podemos decir eso porque no estamos así, no. Viste que antes escuchabas a la maestra rural que decía: "estoy sola en el medio del campo y nadie...". No, de ninguna manera. (...) Tenemos la supervisión, que siempre está acompañando, y tenemos compañeras o grupos de pares y hacemos o trabajamos juntas. Es lo que veíamos ahí (en el encuentro de docentes), que no pasa en todas partes. (M3)

La maestra enfatiza que, a diferencia de otras jurisdicciones, en este distrito han logrado plantear y sostener un trabajo en equipo entre colegas acompañado por la supervisión¹³³. Estas ideas pueden ponerse en relación con las vertidas por una de sus colegas:

Acá (en este distrito) trabajamos las rurales muy juntas. Si bien estamos solas, somos ocho. Solas en la inmensidad del campo, pero sí con el agrupamiento. Y aparte tenemos otros proyectos compartidos con las escuelas rurales, las fiestas de fin de año las hacemos juntas, Día de la Madre lo hacemos juntos. Tenemos contacto entre nosotras. (M2)

De algún modo la maestra de la Escuela 2 recuerda que si bien el agrupamiento, la feria de ciencias y las fiestas compartidas resultan espacios muy valorados para contrarrestar la soledad en la que trabajan diariamente, las decisiones cotidianas, vinculadas a aspectos didácticos, administrativos y normativos, las siguen tomando en soledad. Más adelante, la misma maestra expresa:

Pero en la escuela, en relación al resto, las decisiones la tomamos nosotras solas. Y en ese tomar decisiones, como todo, implica... a veces tenés temor de confundirte. A ver, ¿qué hago? ¿Habré hecho bien? Es complicado. (M2)

Las siguientes palabras de la regente permiten introducir el último aspecto que será abordado en este apartado: la construcción de redes de trabajo.

¿Cómo se puede construir una red de trabajo? Porque solo el docente en esa escuela (unitaria) no puede. Entonces esas cosas el instituto se las tiene que mostrar. (R)

A partir del reconocimiento de la soledad y el aislamiento como rasgos que han caracterizado históricamente el trabajo del maestro rural, la entrevistada plantea que el instituto formador debe dar lugar a la búsqueda de alternativas frente a esa realidad particular del futuro desempeño profesional de sus egresados. Asumir la formación del maestro rural no solo involucraría ocuparse de los aspectos administrativos, normativos y pedagógico-didácticos mencionados en estas páginas, sino también formar a los futuros docentes para *construir redes de trabajo* estableciendo vínculos con la comunidad (familias, cooperativa, circuitos productivos locales), con otras instituciones (educativas, culturales, sanitarias) y con otros actores¹³⁴. El desafío planteado por la regente a la formación inicial permite vislumbrar la complejidad y la necesidad de anticipar la realidad de este contexto como destino laboral.

¹³³ En el capítulo 3 se mencionó la relevancia que cobra la figura del inspector para estas escuelas (Ezpeleta, 1992).

¹³⁴ Al hacer referencia, en el capítulo 1, a las condiciones laborales de los maestros de escuelas rurales unitarias se advertía que el aislamiento profesional no es una problemática exclusiva de estas escuelas y que suele atravesar a aquellas que cuentan con gran cantidad de docentes. En este sentido, la propuesta de la regente puede ser considerada como un rasgo relevante para la formación de todos los docentes.

Al acercarse a los maestros rurales a cargo de escuelas unitarias, los profesores identifican un conjunto de tópicos que consideran deben ser incluidos en la formación inicial. En esta primera parte se han mencionado: la multiplicidad de tareas pedagógicas, administrativas y de gestión; la previsión organizativa y didáctica que contrarreste la habitual discontinuidad de la asistencia y de la enseñanza; la organización y la optimización de las tareas que pueden desarrollarse desde los agrupamientos de escuelas; el vínculo y el trabajo en equipo con otras instituciones sociales, culturales, educativas y sanitarias.

La incorporación de estos rasgos característicos del trabajo del maestro rural –a los que se suman los referidos a la tarea de enseñar Matemática en estas escuelas, que se describe a continuación– requiere adaptar o transformar la propuesta académica del ISFD planteando nuevos desafíos a los profesores de la institución.

4.2. Enseñar Matemática en aulas plurigrado

Como se mencionó en el capítulo anterior, la pregunta por la planificación resuena en las demandas planteadas al ISFD por parte de los estudiantes –en tanto deben realizar sus prácticas docentes en estas aulas– y los maestros rurales –enfrentados a una tarea para la que sienten no haber sido formados–. ¿Cuál es la particularidad, novedad o dificultad de la planificación en plurigrado que da origen a esta pregunta? Entre otros aspectos que serán desarrollados en estas páginas, las entrevistadas hacen referencia a la mayor diversidad y cantidad de planificaciones que resultan de considerar simultáneamente diversos contenidos.

Ligado a la planificación también serán mencionados ciertos rasgos particulares de la gestión de las clases de Matemática en estos contextos haciendo foco en las decisiones locales de los maestros que, si bien se apoyan en previsiones didácticas, presentan nuevos desafíos al entrar en diálogo con la diversidad presente en el aula.

4.2.1. La tarea de planificar la enseñanza de la Matemática en plurigrado

En este apartado se abordará la elaboración de secuencias de clases planteadas por las entrevistadas como formato privilegiado para planificar la enseñanza del área de Matemática. Finalizando, se hará una breve referencia a la planificación anual y la agenda semanal.

4.2.1.1. Las secuencias de clases de Matemática en plurigrado

Según las profesoras y las maestras orientadoras, resulta más difícil planificar para aulas plurigrado que para aulas de sección única. Una de las maestras evoca su experiencia en escuelas urbanas y afirma que allí la planificación le resultaba más fácil ya que implicaba diseñar una única propuesta de enseñanza para alumnos del mismo grado de la escolaridad. En las aulas plurigrado, en cambio, debe considerar el tratamiento de contenidos correspondientes a diferentes grados en forma simultánea.

Por ahí era más fácil la planificación de la escuela urbana porque era un solo año (grado). Si bien al presentarle la situación al niño ahí (en la escuela urbana) yo se la complejizaba, el contenido estaba planificado para todos igual. Acá (en la escuela rural) no. (M2)

En su estudio sobre la organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales, Terigi (2008) distingue las propuestas que tienden a retener la organización graduada –propia de la escuela urbana de sección única– de aquellas que proponen su flexibilización o ruptura. La maestra 2 incluida en esta tesis reconoce en la gradualidad y la homogeneidad rasgos que simplifican la tarea en la escuela urbana (*“era un solo año”, “el contenido estaba planificado para todos igual”*) y la complejizan en las rurales. Como se verá a continuación, la conservación de la gradualidad incrementa la complejidad de la tarea de planificar en plurigrado y las alternativas que encuentran las maestras para facilitar su tarea tienden a flexibilizarla.

Retener la gradualidad aumenta la cantidad de planificaciones, dado que resulta necesario confeccionar una para cada uno de los grados de la escolaridad que integran el plurigrado. Esta afirmación se apoya en expresiones de las profesoras del ISFD, por ejemplo, las vertidas por la profesora del Ateneo de Matemática al comparar las planificaciones elaboradas por los practicantes para su residencia en los contextos urbano y rural.

La diferencia que hubo cuando trabajamos con el contexto rural fue que la practicante que iba al campo tenía que hacer cinco planificaciones para una semana, y la que estaba en la escuela urbana hacía una planificación para la misma semana. (PM)

Por su parte, las profesoras del EDI sobre Educación Rural y de Campo de la Práctica realizan la misma observación.

PER: *Es que incluso* (los practicantes) *dicen: “¡Uh, no! ¡Es el doble de trabajo!”*.

PCP2: *Claro, porque el volumen de las planificaciones que te acercaban las practicantes de rural eran muchísimas páginas, porque tienen que proponer actividades en simultáneo para diferentes edades y dar cuenta de la complejidad.*

En la misma línea, las profesoras informan que los practicantes suelen preguntar no solo cuántos alumnos asisten a la escuela destino asignada para su residencia, sino también cuántos grados conforman el plurigrado, de modo de anticipar la cantidad de planificaciones que deberán realizar.

La elaboración de secuencias de clases para cada uno de los contenidos de cada uno de los grados incrementa la dificultad y el tiempo dedicado a la tarea de planificación. Así lo expresa una de las maestras:

La planificación me lleva muchísimo tiempo. Lo que pasa es que tenemos que poner determinada cantidad de ejes de Matemática¹³⁵, y en cada contenido que ponga tengo que hacer una secuencia de clases que tiene la complejidad y la alternancia de situaciones, la continuidad del mismo tema y todo eso. Entonces, vos imagináte que tengo alumnos de 1º, de 2º, de todos los años... y para cada contenido de todos los años tengo que hacer una secuencia. Entonces me lleva muchísimo tiempo extraescolar. (M2)

Durante el proceso de elaboración de las planificaciones esta maestra consulta numerosos y diversos materiales.

¹³⁵La maestra se refiere a la presentación de los contenidos en el DCEP (2008). Algunas áreas se organizan en bloques –por ejemplo, Ciencias Sociales– o ejes –por ejemplo, Educación Artística y Educación Física– de mayor nivel de generalidad, dentro de los que se distribuyen contenidos pautados por ciclo o por año/grado. En el caso de Matemática, en el 1º ciclo se distribuyen de este modo: Números Naturales, Operaciones con Números Naturales, Geometría, Espacio y Medida. En el 2º ciclo se agregan a los anteriores Números Racionales y Proporcionalidad.

(Para planificar) Voy al Diseño Curricular, a los documentos de la Dirección de Primaria y de Nación¹³⁶, los libros¹³⁷... Todo lo que me sirve lo junto arriba de la mesa y ahí arranco. Me lleva muchísimo tiempo. (M2)

Como se ha señalado anteriormente, la mayor parte de los documentos curriculares, los materiales didácticos y las propuestas editoriales destinadas al uso de los alumnos ha sido elaborada en función del aula estándar. El trabajo de indagación descripto por la maestra involucra diversidad y cantidad de materiales. La profesora de Campo de la Práctica y la maestra invitada a su clase también se refieren a la particularidad y complejidad que reviste la consulta al Diseño Curricular por parte de los maestros a cargo de aulas plurigrado.

PCP3: *Lo que pasa es que vos en las planificaciones hacés la tarea que hace toda una escuela. La hacés vos sola prácticamente. Porque tenés casi de todos los grados...*

M3: *Menos 1º y 5º este año.*

PCP3: *Tenés que planificar para cuatro grados, en todas las áreas...*

M3: *Sí, siempre estamos planificando, porque siempre se te va acabando alguna secuencia y siempre tenés... Siempre estás planificando.*

PCP3: *Hacés lo que hacen cuatro maestras juntas. Tenés un conocimiento del diseño de punta a punta...*

M3: *Y sí... Siempre tenés que estar mirando todo.*

PCP3: *Un docente urbano se focaliza en su año, en las cuatro áreas. Pero es como que vos explorás de punta a punta todas las áreas.*

El maestro de un aula de sección única podría realizar una lectura específica de los contenidos propuestos para un año/grado escolar, mientras que el docente de aula plurigrado deberá abordar los contenidos correspondientes a un ciclo o a toda la escuela primaria. Arteaga Martínez (2009) identifica esta misma complejidad al estudiar el trabajo de dos maestros a cargo de una escuela bidocente mexicana.

Las decisiones de las maestras en relación con los contenidos y con la estructura de las planificaciones inciden directamente en la cantidad, la variedad y la extensión de estas. Una estrategia utilizada frecuentemente por las maestras entrevistadas para acotar el número y la extensión de las planificaciones consiste en unificar la mayor cantidad de componentes que sea posible. Sin embargo, una de las profesoras considera que algunos de ellos no podrían unificarse.

Los objetivos también los pensaban distinto, porque no se puede esperar lo mismo de alguien de 1º que de alguien de 6º. Lo mismo con las maneras de evaluar. (PCP1)

Las planificaciones cicladas (1º y 2º ciclo) planteadas por la maestra 1 comparten el contenido, la fundamentación, el propósito y la bibliografía.

Yo planifico 1º ciclo y 2º ciclo. Siempre que se puede trato de que coincida el mismo eje. Me parece una forma más económica porque, si no, en escuelas rurales, uno no termina más de planificar. Elijo el contenido y una fundamentación para todo el ciclo. Después, de cada año saco el contenido, las situaciones de enseñanza de ese contenido y las actividades para cada año. En realidad lo que uso para 1º ciclo es la fundamentación, el propósito y la bibliografía. Después el

¹³⁶ La maestra alude a documentos de desarrollo curricular elaborados por la DGCyE y por el MECyT disponibles en sus respectivos portales educativos.

¹³⁷ La maestra se refiere a propuestas editoriales destinadas al uso de los alumnos en las clases de Matemática (acompañadas generalmente por orientaciones didácticas para el docente). Es importante aclarar que la mayor parte de estos libros ha sido elaborada para aulas urbanas de sección única. Las maestras informan que cuentan con algunos ejemplares distribuidos en forma gratuita por el Estado.

contenido de 1º (año/grado) es de 1º; el de 2º, de 2º y el de 3º es de 3º. Y cada actividad para cada año. Por eso es que son planificaciones largas. (M1)

Esta maestra usa el término *contenido* en dos sentidos. En primer lugar se refiere a un contenido más amplio (*eje*) que le permite alojar dentro de la misma planificación a todo el ciclo; luego, selecciona los contenidos específicos para cada año. Puede interpretarse que, mientras el tratamiento ciclado de la planificación permite reducir su cantidad y extensión, la organización de la enseñanza en el aula se apoya fundamentalmente en la distribución graduada de los contenidos pautada por el diseño curricular que se traduce en la diversificación de las actividades asignadas a los alumnos. Una de las profesoras resalta el protagonismo de las actividades para plurigrado dentro de las preguntas de los estudiantes.

Las planificaciones eran muy distintas a las que trabajan en las (escuelas) urbanas porque las actividades eran la parte más larga, porque iban diversificadas. El tema de pensar actividades representa más complejidad que para (un aula) estándar. Es lo que más consultan las estudiantes. Las maestras trabajan actividades casi personalizadas. (PCP1)

La maestra 2 también unifica algunos componentes y distingue otros. La búsqueda de contenidos comunes por ciclo y diferenciados por año está presente en su relato.

Escribo la fundamentación en relación con los contenidos que voy a dar. Los contenidos los tengo separados por año, después hago una secuencia didáctica de todos los contenidos que planteé y jerarquicé. Siempre trato –en lo posible, ¿no?– de que sea el mismo contenido en diferentes años. (M2)

La opción por una planificación ciclada es planteada por las maestras como una alternativa para reducir la cantidad de planificaciones; y entienden que el área de Prácticas del Lenguaje está habilitada por el Diseño Curricular para desplegar tal organización de los contenidos¹³⁸. A propósito de este tema, la maestra 3 entabla el siguiente diálogo con la profesora de Campo de la Práctica durante su participación en la clase.

M3: *En Prácticas del Lenguaje el contenido es por ciclo.*

PCP3: *Tenés tres planificaciones de Prácticas del Lenguaje (una por cada ámbito).*

M3: *Tres por ciclo, por suerte, porque no la hacemos por año a esa, porque si no...*

Las expresiones de la maestra permiten reconocer su alivio por la disminución de la cantidad de planificaciones cuando las elabora en forma ciclada (*por suerte, porque no la hacemos por año a esa, porque si no...*). Al entrevistar a la misma profesora, también pone en relación las propuestas de las áreas de Prácticas del Lenguaje y de Matemática.

En Prácticas del Lenguaje podés pensar en un contenido para 1º ciclo o para 2º ciclo desde... no sé, la lectura de una novela. Pero en Matemática es como que les cuesta mucho más... Pensar en un contenido en el que se pueda trabajar con todos los chicos a la vez. (PCP3)

El comentario de la profesora coincide con datos reportados por Bustos Jiménez (2010), quien releva que un alto porcentaje de las clases de Matemática presentan una organización de la enseñanza de los contenidos distribuidos por grado. En la misma línea, la profesora del Ateneo de Matemática señala lo siguiente:

¹³⁸ Como ya ha sido señalado en otras oportunidades, algunas áreas del DCEP (2008), como por ejemplo Prácticas del Lenguaje, presentan la selección de contenidos pautados para cada ciclo sin definir su distribución por año/grado. Se proponen tres ámbitos en los que pueden inscribirse las propuestas de enseñanza: el ámbito de la literatura, el ámbito del estudio y el ámbito de la formación ciudadana.

Una idea que yo quiero instalar todo el tiempo a través de mis alumnas es que en las aulas empiece a haber una producción colectiva de conocimiento. Porque en Matemática particularmente se sigue trabajando con los alumnos cada cual por separado. Hay una resistencia a dejar las prácticas tradicionales en Matemática. Pero no aprenden todos de esa manera. La manera en que se aprende es entre todos. (...) Cuando tuve que pensar el pluri-año no me imaginaba en un aula dándole un problema a uno y (otro problema) a otro. O sea, todo para mí es un trabajo colectivo, que todos puedan socializar lo que hicieron. Pero si cada uno está hablando de cosas diferentes ¿cómo se construye ese espacio? (PM)

Más adelante la maestra 3 informa que si bien en el área de Matemática organiza los contenidos por año, abre la posibilidad para el abordaje compartido de contenidos correspondientes a diferentes grados. Durante su exposición, hace referencia a diversas situaciones de interacción entre “pares asimétricos” (Santos, 2006) que propone a sus alumnos sin perder de vista la especificidad de los contenidos pautados para cada grado.

Acá (señalando la planificación anual de Matemática) no trabajamos por ciclo. Trabajamos los contenidos por año. Por ahí hay un paralelo entre algunos contenidos que sí podemos compartir. (M3)

Para ejemplificar cuáles son los contenidos entre los que identifica un *paralelo* y cuya enseñanza puede plantearse en forma *compartida*, la maestra 3 recurre a la enseñanza del sistema de numeración, de las operaciones y de la geometría. En todos los casos considera una propuesta de enseñanza en forma ciclada e introduce ciertas modificaciones que le permiten complejizar la propuesta para 2º y 3º grado¹³⁹, de modo de conservar los contenidos propuestos por el Diseño Curricular para cada uno de estos. En relación con la enseñanza del sistema de numeración plantea:

En numeración lo único que hacemos es ampliar el campo numérico de 2º a 3º, pero la actividad es la misma: completar una grilla¹⁴⁰, completar números coloreados. En 2º van a trabajar con cientos y en 3º van a trabajar con miles. Pero en sí, la actividad escrita en el pizarrón es la misma; después, cada año se gradúa en los contenidos. De 1º a 3º podés dar la misma consigna: “completar filas”, “completar columnas” o “ubicar los números que están alrededor de algún número”. Vas ampliando el campo numérico. (M3)

La docente reúne a los alumnos de ambos grados en una misma actividad y una misma consigna escrita en el pizarrón y gradúa el contenido a partir de modificar el campo numérico involucrado. Si bien la maestra no utiliza este término, es posible considerar que el comando de “variables didácticas” (Brousseau, 1995)¹⁴¹ resulta un punto de apoyo para adecuar las actividades según los distintos años/grados de la escolaridad. Del mismo modo, durante una de las observaciones de clase realizadas en la Escuela 2, la maestra asignó a dos grupos de alumnos la misma actividad variando el rango de los números involucrados. La tarea consistía en componer cantidades de dinero utilizando billetes de fantasía. Los alumnos de 1º ciclo utilizaban monedas de \$1 y billetes de \$10 y \$100. Y los alumnos de 2º ciclo, monedas de \$1

¹³⁹Se recuerda al lector que la matrícula de la Escuela 3 no cuenta con inscriptos en 1º grado.

¹⁴⁰Se refiere a un cuadro numérico en el que los números se organizan en filas y columnas. La disposición de los números favorece la exploración y el estudio de ciertas regularidades del sistema de numeración (por ejemplo: “los números de esta fila comienzan con 4”, “los números de esta columna terminan con 5”, etc.).

¹⁴¹Se retoma este concepto que ha sido definido en el capítulo 2. Para ciertos problemas, el campo numérico y la organización de la información que se presenta son algunas de las variables didácticas que el docente puede comandar de modo de facilitar o de complejizar la tarea de los alumnos en función de los conocimientos que tienen disponibles. Es posible, a partir de modificar los valores de esas variables, generar un campo de problemas en torno a un mismo contenido matemático.

y billetes de \$10, \$100, \$1.000, \$10.000 y \$100.000. Este tipo de adaptaciones también se incluye en las planificaciones elaboradas por los practicantes para la residencia. Ambos, maestras y practicantes, se apoyan en el Diseño Curricular vigente que presenta los contenidos distribuidos por año/grado y ofrece ejemplos de actividades que hacen foco tanto en la continuidad como en la progresión de estos. Entre las propuestas de trabajo sugeridas se encuentra el análisis de regularidades del sistema de numeración a partir de cuadros numéricos y grillas en las que se va ampliando el campo numérico involucrado. En relación con el uso de este documento al momento de elaborar las planificaciones para la residencia, una de las profesoras manifiesta:

Hay contenidos en el diseño que están ya... Es el mismo contenido, son las mismas situaciones, pero distinto análisis de la situación para los distintos años. Por ejemplo, en 1º, en operaciones, el primer contenido es el mismo para 1º, 2º y 3º. Lo que cambia es el tipo de números. (PM)

Al referirse a la enseñanza de las operaciones, la maestra 3 propone abordar un mismo contenido variando la complejidad a partir de presentar diversos tipos de problemas (Vergnaud, 1990)¹⁴².

En operaciones a veces también, depende del contenido. Pero 2º y 3º por ahí podés trabajar con el mismo contenido en suma y resta pero complejizás los distintos tipos de problemas. (M3)

Por su parte, la PCP3 manifiesta ciertas dudas acerca de la posibilidad de abordar contenidos pautados para diferentes grados en forma compartida.

Un nene de 3º no va a estar pensando en los mismos cálculos o las mismas estrategias de resolución que un nene de 1º, y en distintos momentos del año... Capaz que a principios de año en un 1º estamos pensando en el conteo o en el reconocimiento de los números de la grilla y en un 3º o en un 5º están con algo de numeración pero con algo completamente diferente. Entonces yo decía, es inevitable que en Matemática se sectorice, como que tengo que trabajar con el de 1º, con el de 2º y con el de 5º y no puedo trabajar con todos juntos. Por ahí no se puede pensar en una situación problemática que involucre el pensamiento de un nene de 1º y un nene de 5º o de 4º y uno de 6º. (PCP3)

La profesora agrega lo siguiente, ofreciendo más pistas para interpretar el origen de su inquietud.

A los maestros les costaba que el contenido sea para todos como el eje vertebrador y todos puedan pensar al mismo tiempo sobre ese mismo contenido, porque como que sus tiempos de aprendizaje o el momento del año son diferentes. (PCP3)

Los maestros, según la profesora, tienen dificultades para encontrar situaciones en las que todos los alumnos del plurigrado aprendan el mismo contenido al mismo tiempo, dado que los tiempos de aprendizaje son diferentes. Sin embargo, los ejemplos antes mencionados y los que se desarrollarán a continuación muestran situaciones que abordan el mismo contenido para toda la clase considerando simultáneamente diversas cronologías de aprendizaje.

¹⁴²Como se mencionó en el capítulo 2, Vergnaud (1990) introduce la idea de “campo conceptual” a partir de la que hace visible que los conceptos no están aislados sino que se entranan en redes que requieren de un tratamiento a largo plazo. Su estudio sobre los campos aditivo y multiplicativo pone en evidencia la diversidad de problemas asociados a un mismo cálculo y las diversas estrategias que permiten resolver un mismo problema. El DCEP (2008) se apoya en los aportes de este autor para la selección y secuenciación de los contenidos incluidos en el eje Operaciones.

En el caso de la enseñanza de la geometría citamos dos extractos de entrevista: el primero corresponde a la profesora de Ateneo de Matemática y el segundo a la maestra 3.

Pensamos en geometría, porque cuando trabajan con los números y las operaciones por ahí es más cambiarles las situaciones, pero mi idea en ese momento era: pensamos una situación que la podamos adaptar a los distintos años con el mismo planteo; después, bueno, las preguntas que se hacían eran para profundizar en cada uno de los contenidos que estaban planteados para los años.(PM)

La maestra 3 propone un ejemplo en el que aumenta la complejidad de una propuesta didáctica a partir de variar las bases de los cuerpos geométricos presentados.

En primer ciclo, la secuencia de geometría la hice como la de numeración, lo que varía es que se agregan cuerpos geométricos de 2° a 3°. La secuencia la hice por ciclos. En la primera clase presenté los cuerpos geométricos, exploraron, dibujaron. Después hicimos un juego de adivinación¹⁴³ como para ir recordando las partes que tienen los cuerpos geométricos: aristas, caras... En la clase siguiente vamos más directamente a lo que pide el diseño. En 2° año se trabaja con cubos, prismas y pirámides; y en 3° se trabaja con cubos, prismas y pirámides, pero ya con distintas bases. Como que se va ampliando el contenido. (M3)

En estas propuestas de enseñanza cicladas conviven aspectos comunes para todos los alumnos y diferenciados por grado. En las dos primeras clases, la maestra propone situaciones comunes que apuntan a la exploración y a la evocación de conocimientos previos (Perrin Glorian, 1995) a partir de un juego, y desde la tercera clase profundiza los contenidos específicos de cada grado a través de actividades diferenciadas. Para esta docente resulta evidente que se trata del mismo contenido y así lo planifica. Las situaciones colectivas planteadas por la maestra apuntan a que también resulte claro para los alumnos que están trabajando con el mismo contenido.

Santos (2006) destaca que la atención a la diversidad del plurigrado debe fundarse en la articulación de saberes y no solo circunscribirse a la graduación de las actividades o de los recursos. Se entiende que la maestra 3 busca articular los saberes a nivel de la planificación al proponer, siempre que sea posible, el mismo contenido para toda la clase. La variación del campo numérico, del tipo de problemas y de las bases de los cuerpos geométricos permite complejizar las propuestas de enseñanza y desafiar los conocimientos de los alumnos.

A diferencia de otras situaciones que serán desarrolladas a continuación, las mencionadas hasta el momento no dejan en claro cómo se articulan los conocimientos de los alumnos que cursan distintos grados de la escolaridad. El desafío de la atención a la diversidad presente en cualquier aula implica considerar no solo la articulación entre los viejos y los nuevos conocimientos de cada alumno sino también la articulación entre los conocimientos individuales y los que circulan en la clase –que en el caso del plurigrado corresponden a diversos grados de la escolaridad–. Como se mencionó en el capítulo 2, la investigación de Terigi (2013) se encuentra entre los escasos estudios realizados sobre el impacto que el tránsito de la escolaridad en un aula plurigrado produce en los aprendizajes de los alumnos, en este caso vinculados al sistema de numeración en 1° ciclo. Otros trabajos, como los de Villamonte et al. (2015) y Broitman, Escobar et al. (2015) han indagado la

¹⁴³ Durante la entrevista realizada a esta maestra hace referencia a una situación ciclada vinculada a la construcción de cuerpos geométricos. También se apoya en las bases de los cuerpos geométricos para complejizar su enseñanza.

posibilidad de plantear situaciones de enseñanza en plurigrado que incluyan a alumnos que cursan diversos grados de la escolaridad. Estos estudios exploran la posibilidad y la potencia de proponer diversas modalidades de organización (trabajo individual, parejas, pequeño grupo o intercambio colectivo) que desborden la distribución graduada y habiliten la interacción entre alumnos de conocimientos próximos y distantes.

Entre las propuestas didácticas en las que los maestros entrevistados parecen reconocer un contexto fértil para proponer interacciones entre pares asimétricos, la maestra 3 menciona diversas situaciones que incluyen juegos. Al preguntarle a esta maestra si planteaba actividades que convoquen a alumnos de ambos ciclos, responde:

Sí, más en numeración y en geometría. A veces los juegos los hacemos todos juntos. Por ejemplo, mandan mensajitos geométricos con pistas. Y ahí evaluás un montón de cosas en un mensajito: qué lee el que lo recibe, si lo entendió o por qué no lo entendió; si el que lo escribió lo hizo bien. Eso está bueno, lo de los juegos en Matemática. El diseño curricular te orienta muchísimo, pero por ahí es muy estructurado grado por grado. Por ahí ese intercambio entre grados está bueno.(M3)

En relación con el sistema de numeración, se refiere a juegos de cartas y al juego “Lo más cerca posible”¹⁴⁴.

El otro día trabajamos formación de números en 3º grado jugando a “Lo más cerca posible”. Es un juego donde trabajás formación de números usando el valor posicional. Ellos forman números en grupo, tienen que pasar a socializar al pizarrón, y ahí toda la clase evalúa si ese número está bien formado o no, si hay que cambiar alguno de lugar y por qué. Y no sabés la discusión que se arma cuando vamos escribiendo los números en el pizarrón, a ver cuál está más cerca del número que yo les había dado.(M3)

Al igual que en otras ocasiones, la clase combina diferentes modalidades de organización: trabajo por grados e interacción entre alumnos de grados diferentes. En el ejemplo anterior, la convocatoria a todos los alumnos se produce en el momento de validar los números propuestos por los alumnos de 3º durante el juego. Este tipo de situaciones de enseñanza, en las que se propone un momento de juego en pequeños grupos –que se enfrentan a problemas de distinto nivel de complejidad– y una puesta en común –en la que se discute acerca de la validez de los resultados obtenidos por cada grupo– ha sido documentado por Broitman, Escobar et al. (2015)¹⁴⁵. Es importante aclarar que la idea de juego a la que hacen referencia los autores de los trabajos citados, al igual que la de la maestra 3, coincide con la planteada por Charlot (1986):

Si por juego se designa una actividad donde el alumno realiza con placer –que no excluye el esfuerzo, sino que lo sostiene–, una actividad que permite un funcionamiento del pensamiento no condicionado por reglas exteriores vividas por el alumno como artificiales y arbitrarias, no tengo ninguna objeción. (...) Pero si por juego matemático se designa una actividad puntual, no articulada alrededor de un campo de problemas, no anclada en el programa, sin proyecto intelectual ni institucional, ya no estoy de acuerdo.(p.8-9)

¹⁴⁴ Se trata de un juego de amplia difusión en la escuela primaria argentina. Citado en Lerner et al. (1994).

¹⁴⁵ Como ha sido mencionado en el capítulo 2, Broitman, Escobar et al. (2015) estudian la enseñanza del cálculo mental en un aula plurigrado de una escuela unitaria de la provincia de Buenos Aires a la que asisten alumnos de 1º a 6º grado.

Charlot agrega que la motivación más importante no reside en el juego, sino en el desafío intelectual que el problema matemático involucrado le plantea al alumno y la oportunidad de encontrar la solución por sí mismo.

La maestra 3 destaca que el juego “Lo más cerca posible” le permite abordar diferentes aspectos de la enseñanza de los números y del sistema de numeración.

El juego es para trabajar valor posicional, pero trabajás lectura de números, escritura, comparación... un montón de cosas.(M3)

Santos (2006) señala que las interacciones entre pares asimétricos deben apoyarse en la naturaleza de los saberes y la posibilidad de relacionarlos con otros ya aprendidos o que sus compañeros están aprendiendo. Según este autor, las puestas en común cumplen un rol fundamental en este proceso. La maestra 3 –al igual que la maestra 2 que citaremos a continuación– pone en acto¹⁴⁶ una mirada longitudinal sobre los contenidos numéricos a lo largo de la escuela primaria. Esta perspectiva hace posible que alumnos con diferentes conocimientos se reúnan en torno a una misma propuesta sin compartir ni los puntos de partida ni los aprendizajes.

La maestra 2 ofrece un ejemplo correspondiente al 2º ciclo con el que intenta mostrar ciertos límites para planificar situaciones de enseñanza que incluyan a todos los alumnos.

*A veces en 6º los contenidos no coinciden, ¿no? Por ejemplo: múltiplos, divisores y divisibilidad. Entonces, doy divisiones y multiplicaciones en los otros años. Es más fácil la dinámica tuya tanto para la planificación como para darla dentro del aula. Pero en ocasiones me pasa que no, no puedo coincidir en determinados temas*¹⁴⁷.(M2)

A pesar de resaltar que los contenidos de 6º año/grado no siempre coinciden, su ejemplo activa una mirada longitudinal sobre el “campo multiplicativo” (Vergnaud, 1990) incluido en el eje Operaciones del DCEP. Una de las profesoras reflexiona sobre este asunto y advierte la necesidad de fortalecer desde la formación inicial el estudio de los contenidos matemáticos con vistas a la diversidad de preguntas que formulan los alumnos.

Lo importante es estudiar el contenido, más en pluriaño, donde las preguntas (de los alumnos) son tan diversas. (PCP1)

Para realizar este trabajo, como señalan Broitman, Escobar et al. (2015):

Parece necesario que el docente disponga de una mirada longitudinal sobre la progresión de contenidos, tanto a nivel de la planificación como en los momentos de trabajo colectivo en donde se apunta, entre otras cuestiones, a establecer vínculos entre los aspectos tratados por grupos diversos. (p.26)

¹⁴⁶Se toma prestada la idea de “concepto en acto” introducida por Vergnaud (1990) para referirse al uso implícito que los sujetos hacen de ciertos conocimientos matemáticos al enfrentarse a la resolución de problemas, para analizar el funcionamiento en acto y la posterior explicitación de ciertos conocimientos didácticos de la maestra. En este caso, se entiende que esta maestra no anticipa desde la planificación los posibles vínculos entre conceptos matemáticos sino que estos surgen durante el desarrollo de la propuesta de juego planteada. Es a partir del reconocimiento de estas relaciones que la docente avanza en la explicitación de la potencia de esta estrategia didáctica para favorecer el trabajo colectivo entre alumnos que cursan grados diferentes.

¹⁴⁷La dificultad (o imposibilidad) de abordar la totalidad de los contenidos matemáticos en planificaciones cicladas o para el conjunto de la clase en plurigrado ha sido señalada por distintos autores (DGCyE, 2002; Broitman, Escobar et al., 2015).

Por su parte, las planificaciones de la maestra 2 no se rigen estrictamente por el grado que cursan los alumnos sino que pueden ser elaboradas en función de una nueva forma de agrupamiento basada en la proximidad de sus conocimientos.

Si es necesario (a la planificación) la hago por aproximación, por ejemplo, 3º y 4º este año trabajan juntos porque uno de los alumnos tiene una discontinuidad (de asistencia) bastante importante, por lo que no está para trabajar pura y exclusivamente contenidos de 4º. Entonces lo junto con los de 3º. Después tengo otra alumna de 4º que trabaja con la de 5º porque da importantes avances, entonces la aprovecho con la de 5º. Sino, hago una planificación para cada año. (M2)

La maestra da cuenta de un tratamiento flexible de la particularidad y la diversidad presente en su aula. Por ejemplo, frente a la discontinuidad de la asistencia de un alumno de 4º año que dificulta el abordaje de la totalidad de los contenidos prescriptos para ese grado de la escolaridad, decide incluirlo en el mismo grupo de los alumnos de 3º año. En cambio, una alumna de 4º año que realiza importantes avances es incorporada al grupo de compañeros de 5º año. Interesa destacar que las decisiones de la maestra en relación con sus alumnos de 4º año no son uniformes: ubica a cada uno en el grupo en el que ella considera que podrán avanzar de acuerdo a sus posibilidades, más allá del año en el que están matriculados. A su vez, la maestra rompe con la estructura de 1º y 2º ciclos al reunir en el mismo grupo a alumnos que cursan 3º y 4º año. En la misma línea, la maestra invitada a la clase de Campo de la Práctica y una de las estudiantes manifiestan lo siguiente:

M3: Yo por ahí junto dos grados para no hacer dos secuencias casi iguales de 2º a 3º.

E: Planificar dos en uno, sino...

M3: A veces reagrupamos (a los alumnos). Si yo tengo una nena de 4º que ha tenido problemas de ausentismo, entonces por ahí no está trabajando con el contenido específico de 4º sino que en algunos momentos trabaja con los chicos de 3º. Y ahora el nuevo Régimen Académico¹⁴⁸ nos permite todo esto de reagrupamientos para beneficiar a los chicos, para mejorar trayectorias. Nosotros en el campo lo hacemos continuamente. En muchos momentos reagrupamos, sin perder de vista lo que el chico tiene que aprender.

Las maestras destacan el ausentismo como un factor que dificulta el avance de los aprendizajes. Frente a esta situación, ambas maestras reagrupan a los alumnos poniendo en valor la asistencia a clases, la participación en las situaciones de enseñanza y la continuidad de los aprendizajes. A su vez, la maestra 3 hace referencia al encuadre del Régimen Académico, que recupera y legitima propuestas que las escuelas rurales venían desarrollando previamente con el fin de acompañar y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos. Al entrevistar a la misma maestra y consultarla sobre qué le agregaría a la formación docente inicial para trabajar en plurigrado, responde:

Yo le agregaría esta parte de que el plurigrado nos permite reagrupar a los chicos. Porque yo me doy cuenta ahora, después de haber hecho estas planificaciones por separado: 2º porque no tienen tanto de multiplicar, 3º ya está en tema porque el año pasado algo hizo con multiplicaciones y de 4º que creí que la nena estaría un poquito más avanzada. Yo me guié por el diseño (curricular), pero veo que la nena que vino de otra escuela no está trabajándolo. Por ahí agrupándola... El plurigrado te permite mucho eso de mover a los chicos, de reagrupar si vemos que no puede lograr un contenido porque no tiene lo previo trabajado. Eso sí, me parece que a las chicas (estudiantes) les hace falta eso, lo he visto en las practicantes. Es que por ahí

¹⁴⁸La maestra se refiere al Régimen Académico del Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires (2014) mencionado en el capítulo 1.

estamos tan estructuradas con eso de “cada uno en su año” como trabajamos en la escuela urbana, si bien tenemos diversidad dentro del grado también... (El plurigrado) por ahí nos permite mucho reagrupar, te facilita. Lo mismo la nena de 6° que estaba complicada con un cálculo y que los chicos de 3° la ayudaron.(M3)

Interesa destacar del fragmento anterior que la maestra hace referencia a que las ayudas que se brindan entre alumnos no siempre provienen de compañeros que cursan el mismo grado o uno superior. En el caso particular que relata, se trata de un alumno que cursa un grado inferior. Este tipo de interacciones y ayudas entre pares asimétricos ha sido reportado por Block et. al (2015) y Broitman, Escobar et al. (2015).

La maestra 1 agrega un aspecto interesante en relación con las inasistencias y la dificultad de abordar la totalidad de los contenidos.

Con el tema de las inasistencias, por ahí no alcanzás a dar todos los contenidos. Si un contenido no lo alcancé a dar el año pasado, prioridad trabajarlo al año siguiente. (M1)

Según manifiesta esta maestra, los contenidos pendientes no son abandonados sino que se incorporan a la planificación del año siguiente. En este sentido, la planificación no cerraría al finalizar el ciclo lectivo sino que se extiende, flexibilizando las fechas estipuladas por el calendario oficial para los inicios y los cierres de las propuestas de enseñanza habituales. Este “permiso” para postergar la finalización de una situación de enseñanza puede ser reconocido como un ejemplo de la mayor libertad y flexibilidad del trabajo del maestro rural de la que habla Ezpeleta (1992). Si bien estas prácticas están habilitadas por el DCEP (2008) y por el Régimen Académico del Nivel Primario (2014)¹⁴⁹ son aún infrecuentes en las escuelas. En ese sentido, el estudio de las prácticas de los maestros rurales de escuelas unitarias resulta un insumo de relevancia para pensar alternativas para sostener la continuidad de la enseñanza y de los aprendizajes en las escuelas urbanas de sección única.

Si bien las maestras plantean la posibilidad de dar continuidad al tratamiento de un contenido al año siguiente, al preguntarles acerca del uso de cuadernos y carpetas de los alumnos sostienen que cada año inician uno nuevo. Esta práctica parece retomarse de las escuelas urbanas de sección única, en las que habitualmente, al promover de grado, se cambia de aula, de maestro y de cuaderno. En las escuelas rurales unitarias los alumnos transitan toda la escolaridad en la misma aula y, posiblemente, a cargo del mismo maestro. Podría resultar interesante, en futuros estudios, profundizar el análisis de la decisión de reemplazar el cuaderno al cambiar de año/grado y la posibilidad de dar continuidad a los registros de ideas –tanto individuales como colectivos– permitiendo su revisión y profundización.

4.2.1.2. Planificación anual y agenda semanal

La planificación anual y la agenda semanal fueron mencionadas únicamente por la maestra invitada a la clase de Campo de la Práctica. Su ausencia en el resto de las entrevistas posiblemente se debe, por un lado, a que no se formularon preguntas específicas

¹⁴⁹La continuidad planteada a partir de instalar la Unidad Pedagógica (Resolución 81/13 de la DGCyE) como un nuevo formato dentro del Nivel Primario apunta a prolongar los tiempos de enseñanza y de aprendizaje de 1° y 2° año.

sobre estos instrumentos; y por otro, a que parecen no formar parte de las preocupaciones de estudiantes y formadores interesados particularmente por la planificación de las clases de Matemática que tendrán a su cargo durante la residencia docente. Sin embargo, la referencia a la planificación anual es el tema por el que la maestra invitada decide comenzar su exposición.

Les cuento cómo nos organizamos nosotros (maestros). Hacemos una organización anual de contenidos, distribuimos los contenidos a lo largo del año, por área y por eje. Como todas las escuelas, trabajamos con el Diseño Curricular de la provincia.(M3)

La maestra encuadra la planificación anual en el Diseño Curricular y destaca que se trata del mismo documento que utilizan todas las escuelas. Es importante aclarar que en este distrito se ha acordado –tanto para escuelas urbanas como rurales– sostener el estudio de todos los ejes del área de Matemática (Números, Operaciones y Geometría) a lo largo del año. Esta decisión apunta a abordar todos los contenidos pautados por el Diseño Curricular en vistas a la continuidad de las trayectorias escolares de los alumnos. Las siguientes expresiones corresponden a la regente y a una de las inspectoras al referirse a esta cuestión.

Lo que pasa es que cuando esos alumnos (de escuelas rurales) ingresan al nivel secundario, uno de los temas que tenemos es... como que hay una representación de que porque viene un alumno de (escuela) rural, o sabe menos o no tiene la dinámica que se trabaja en un aula. (R)

Esos niños que terminan una escuela rural unitaria tienen una escuela secundaria obligatoria. Y se corre el riesgo de que algunos contenidos no se estén llevando adelante (en la primaria). Hay que ser muy responsable, muy respetuoso del diseño (curricular) y cómo se enseña. (...) Se toma cada eje en Matemática. No es que se deja el eje de geometría, como se hacía antes, para el último mes del año; sino que se enseñan todos los ejes que tiene el área.(Inspectora)

La maestra menciona la planificación anual y la agenda semanal como organizadores que utiliza también en la escuela urbana. Como se destacó a propósito de la bibliografía, las planillas y registros de asistencia, estos formatos ligados a la tarea de planificar parecen extenderse a las aulas plurigrado con ciertas adaptaciones.

En la escuela urbana, la planificación anual y la agenda semanal cumplen el doble propósito de organizar el trabajo del maestro y de facilitar la supervisión por parte de directivos e inspectores. En las escuelas rurales unitarias, dado que los roles de maestro y director son desempeñados por la misma persona, el propósito comunicativo de estos dispositivos asume nuevos significados; por ejemplo, guardar memoria del proyecto de enseñanza de modo de favorecer la continuidad en caso de suplencias o traslados de docentes. Este señalamiento se vincula con un dato reportado por Terigi (2008) en el que una de las maestras incluidas en su estudio manifiesta la necesidad de comenzar a elaborar planificaciones anuales por grado. La autora lo analiza de este modo:

Según parece, se trata de reformular su esquema de trabajo para precisar mejor la secuencia de contenidos grado por grado, formalizando la progresión que ella maneja en su cabeza y que surge del análisis de su actividad con los chicos. La 'necesidad' a la que se refiere Elsa no aparece del todo justificada por su propia organización didáctica, sino que parece relacionarse más con lo que considera que debería estar haciendo para que la secuencia de contenidos esté disponible para otros. (p.92)

4.2.2. Las clases de matemática observadas en las escuelas destino

En este apartado se abordan en forma general el análisis de las clases de Matemática observadas en las escuelas destino a cargo de las maestras orientadoras y, con más detalle, algunos episodios que dan cuenta de interacciones entre pares asimétricos a propósito del conocimiento matemático.

En relación con la organización espacial, las aulas de las tres escuelas cuentan con dos mesas independientes en las que se ubican los alumnos de 1^{er} y 2^o ciclo. Solo en la Escuela 1 esta disposición fue abandonada, dado que solo asistieron dos alumnos a ambas clases¹⁵⁰. El siguiente relato de una de las profesoras permite advertir que la fluctuación de la matrícula es un fenómeno que se reitera en otras escuelas del distrito y que incide directamente en las decisiones sobre la organización de los alumnos.

La matrícula es fluctuante, a veces son 4, otras 8 o 10 (alumnos). A veces los organizan en dos grupos. (PCP1)

La disposición de los alumnos en mesas diferentes suele ser reforzada por la asignación de un pizarrón para cada ciclo. En la Escuela 3 cada ciclo cuenta con un pizarrón que es a su vez subdividido en sectores destinados a asignar tareas diferenciadas para cada grado. En la Escuela 1 el pizarrón fue utilizado para las tareas de los alumnos de 1^{er} ciclo mientras que los del 2^o ciclo recibieron una fotocopia con la tarea a realizar. La disposición espacial descrita y la diferenciación de las tareas pueden ser interpretadas como formas de coordinar la atención simultánea y diferenciada de los alumnos¹⁵¹. De este modo las maestras parecen crear las condiciones necesarias para alternar las ayudas personalizadas (Block et al., 2015) a cada alumno o grupo de alumnos (del mismo grado o ciclo) mientras el resto se encuentra resolviendo tareas con mayor nivel de autonomía.

A continuación se describirá brevemente el desarrollo de la primera clase observada en la Escuela 2. Es preciso señalar que dadas las limitaciones de este estudio no se realizará un análisis didáctico profundo y detallado de las clases. Las páginas siguientes buscan desplegar algunas características de esta clase en diálogo con los marcos teóricos conceptuales presentados en el capítulo 2. Se hará referencia con mayor detenimiento a algunos momentos de intercambio entre alumnos que cursan grados diferentes.

Como ha sido mencionado en los marcos teóricos de referencia, Brousseau (1983, 1994, 2007) modeliza las condiciones didácticas para que los alumnos produzcan, formulen y validen sus propios conocimientos matemáticos. En esta clase –si bien no se trata de situaciones didácticas brousseauianas en sentido estricto– es posible encontrar huellas de la difusión de las ideas de este autor, por ejemplo, que los alumnos asuman la validación de los resultados obtenidos en oposición a la corrección inmediata por parte del maestro.

¹⁵⁰ La primera clase observada coincidió con el último día antes del receso invernal y al realizar la segunda observación, la matrícula de la escuela se había visto reducida por traslados de algunas familias a la ciudad luego de la inundación.

¹⁵¹ Al reseñar el Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado elaborada en Perú en 2009 (capítulo 1) se hizo referencia a la necesidad de crear condiciones para la atención directa e indirecta de los alumnos. Sus autores consideran que la atención directa es aquella que involucra la interacción presencial del docente con un estudiante o un grupo durante el desarrollo de una actividad, y la indirecta, la que demandará planificar estrategias que fortalezcan el aprendizaje autónomo y cooperativo sin descuidar el acompañamiento del docente.

Asimismo, es posible identificar la producción de conocimientos didácticos nuevos por parte de la maestra dada la particularidad que reviste la gestión de procesos de producción, formulación y validación de una amplia variedad de conocimientos matemáticos en forma simultánea en las aulas plurigrado.

Se ha seleccionado esta clase dado que es posible identificar en ella la intención de habilitar interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimiento matemático. Como se mencionó anteriormente, las maestras encuentran en las situaciones de enseñanza contextualizadas en juegos un medio que favorece el trabajo colectivo. Es importante destacar lo particular de esta situación didáctica en tanto los alumnos que participan en ella cursan distintos grados y deben apropiarse de saberes diferentes en un medio en el que circulan contenidos que abarcan toda la escolaridad. Se reconocen en esta clase algunas ideas inspiradas en la Teoría de Situaciones (Brousseau, 1983, 1994, 2007; Perrin Glorian, 1993; Margolinas, 1993) que han sido difundidas a través de la producción curricular y didáctica de amplia circulación en instancias de formación docente inicial y continua y han sido relevadas en los capítulos 1 y 2.

En la clase observada la maestra despliega intervenciones didácticas estudiadas y difundidas para aulas estándar en aulas plurigrado. Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo de extensión y de adaptación de los conocimientos didácticos disponibles a la particularidad del aula plurigrado representa cierta complejidad para el trabajo de los maestros rurales dada la escasez de materiales curriculares y didácticos específicos y la ausencia de tratamiento en instancias de formación inicial y continua.

La clase inicia con una instancia colectiva que involucra a todos los alumnos. El día de la observación habían asistido siete alumnos (uno de 1^{er} grado, dos de 3^{er} grado, uno de 4^o, uno de 5^o y dos de 6^o). Se trata de un juego sobre cálculos mentales con números naturales. Por turnos, la maestra se dirige a un alumno y le asigna un cálculo¹⁵² desplegando durante el juego diversos aspectos del estudio del cálculo mental. Elige para cada alumno aquellos cálculos que responden a los contenidos propios del grado de la escolaridad que cursa (DCEP, 2008). En algunos casos los cálculos retoman los conocimientos que los alumnos tienen disponibles, y en otros, los desafían. Los portadores numéricos y de información disponibles en las carteleras del aula dan cuenta del trabajo previo realizado en torno al contenido abordado en la clase (Anexo II, Imagen 2). Gran parte de los cálculos propuestos por la maestra retoman estrategias que allí figuran. En todos los casos, la instancia colectiva del juego se presenta como un espacio para la difusión y circulación de diversas estrategias y propiedades matemáticas.

Cada niño debe responder oralmente; en caso de ser necesario pueden recurrir a la escritura en el pizarrón. Si bien la tarea de resolución del cálculo es individual, todos los alumnos participan durante el desarrollo del juego. Por ejemplo, frente al cálculo presentado a Mercedes¹⁵³ (3^o) tanto la maestra como una compañera intervienen modificando el cálculo original con la intención de reducir la complejidad que representaba para esta niña. La

¹⁵² En el Anexo II se incluye el listado completo de los cálculos en el orden en que fueron propuestos durante el juego.

¹⁵³ Como se dijo anteriormente, se utilizan nombres ficticios por acuerdo de confidencialidad.

intervención de la maestra habilitando la escritura en el pizarrón va en la línea no solo de brindar un apoyo a la alumna que está resolviendo, sino de favorecer la participación de sus compañeros involucrados tanto en la resolución como en la validación de los resultados obtenidos.

M2: $220 + 200$

Mercedes (3°): (silencio)

M2: *¿Querés que hagamos así? $220 + 100$.*

María (6°): $22 + 20$

M2: *Lo escribimos para que vos te des una idea (escribe en el pizarrón $220 + 100$). Esperemos un poquito y después compartimos el resultado.*

Mercedes: 320

M2: *¿Están de acuerdo?*

La maestra y los alumnos evocan conocimientos y ofrecen ejemplos o explicaciones a los niños que no logran resolver el cálculo en forma correcta. En algunas ocasiones las intervenciones de los alumnos fueron promovidas por el maestro, y en otras, surgieron espontáneamente. Como se adelantó, las ayudas provienen tanto de parte de la maestra como de los alumnos (Block et al., 2015). Es importante señalar que, en ambos casos, las intervenciones procuran sostener en el rol de productor al alumno a quien se le brinda la ayuda evitando ofrecerle la respuesta correcta o una ayuda que lo conduzca a ella en forma directa. En este sentido podrían ser interpretadas como intervenciones de devolución (Brousseau, 1994).

En el caso de uno de los cálculos propuestos a Tomás (3°) el registro en el pizarrón resulta un punto de apoyo para coordinar simultáneamente lo que en forma oral provoca ciertos errores. En el primer caso, lo lleva a suponer que al restar 90 a 399 se obtiene 300. Y a continuación propone 39 como resultado.

M2: $399 - 90$

Tomás (3°): 300

M2: *Escuchá. $399 - 90$*

Tomás: 39

Las compañeras de 6° siguen atentamente el intercambio, miran a la maestra y sonríen dando pistas de comprender los errores de Matías y respetando el tiempo que necesita para seguir pensando. La maestra interviene de este modo:

M2: *Escribilo en el pizarrón.*

Tomás: (pasa al pizarrón y escribe $399 - 90$)

M2: *Manu (1°) y Mercedes (3°) escuchen lo que dice Tomás.*

Tomás: *Le saco este y me queda 309.*

También se reconoce en esta clase un tipo de intervenciones introducida por Perrin Glorian (1993) ampliando e interpelando la Teoría de Situaciones al estudiar clases con “alumnos flojos”¹⁵⁴, por ejemplo, las intervenciones de evocación. La intención de este tipo de intervenciones ha sido generar instancias de recapitulación de las discusiones que se han

¹⁵⁴ Perrin Glorian (1993) estudia las posibilidades y los límites de la Teoría de Situaciones en clases de alumnos flojos con altos niveles de fracaso escolar. Su intención es estudiar en profundidad las condiciones didácticas modelizadas por Brousseau y los casos en que resultan insuficientes para que todos los alumnos se comporten como sujetos matemáticos. Sus aportes, junto con los de Margolinas (1993), reconceptualizan los procesos de devolución e institucionalización.

sostenido a propósito de problemas y de las conclusiones provisorias elaboradas de tal manera que aquellos alumnos que no se han comportado como sujetos matemáticos (haciéndose responsables de su propia producción) o no han tomado conciencia de cuáles conocimientos de los usados deben retener para próximos problemas, tengan una nueva oportunidad de mediar con ellos en el marco de una secuencia didáctica. Desde este punto de vista se plantea un desafío aun mayor en las aulas plurigrado dado que aquello que deben evocar tiene una diversidad interna tal que complejiza la gestión de la clase. A pesar de ello pudimos reconocer en las clases observadas intervenciones que apuntan a este rol del docente en el marco de la perspectiva didáctica ya explicitada.

Interesa destacar en relación a este asunto el lugar asignado a la cartelera del aula como uno de los espacios que permiten difundir los diversos conocimientos que circulan en la clase. Lo particular del uso que la maestra hace de este recurso es que conviven en ella contenidos de todos los grados de la escolaridad, expuestos y disponibles para toda la clase. El modo en que se ha organizado su presentación favorece el establecimiento de vínculos entre cálculos e ideas (Anexo II, Imagen 2). Es posible reconocer en el uso de este recurso la intención de brindar un espacio tanto para la sistematización y la institucionalización (Brousseau, 1994, 2007) de los conocimientos que han circulado en las clases como así también para favorecer su evocación (Perrin Glorian, 1993; Margolinas, 1993).

El siguiente episodio corresponde al cálculo que la maestra le plantea a Charo, una alumna de 4º año. Los cálculos mencionados por el alumno de 3º figuran en la cartelera del aula. La maestra introduce el cálculo evocando el trabajo realizado en clases anteriores.

M2: *Escuchá esto, lo habíamos trabajado en la última clase: $599 + 100$. ¿Qué hacíamos?*

María (6º): *¿Le digo? Lo redondeábamos: 599 como 600.*

Tomás (3º): *$6 + 1 = 7$; $600 + 100 = 700$.*

Manuel (1º): *Estamos hablando de los cienes.*

M2: *Muy bien, Manuel. Manu dice que estamos hablando de los cienes. Y los cienes, ¿cuántos lugares tienen?*

Charo (4º): *Tres.*

Tomás: *$6 + 1$ no tiene 0. Después me apoyé en $60 + 10$, 70. Después me apoyé en lo mismo: $600 + 100$.*

M2: *Y si yo te digo, ya que estamos, ¿ $6.000 + 1.000$?*

Tomás: *7.000.*

M2: *¿Están de acuerdo?*

A diferencia de lo que sucede habitualmente en aulas de sección única o en aulas plurigrado en las que se proponen exclusivamente actividades individuales, los contenidos circulan más allá de los límites pautados para cada grado. El alumno de 1º año, si bien trabaja con cálculos del tipo $6 + 1$, es testigo de ciertas relaciones que establecen sus compañeros y se le anticipan aunque no logre atraparlas completamente.

La cartelera del aula también presenta un sector denominado "Te cuento cómo lo resolví" (Anexo II, Imagen 3). En esta sección se exponen registros elaborados por los alumnos que comunican procedimientos e ideas. Los destinatarios de tales anotaciones, compañeros que cursan distintos grados de la escolaridad, instalan cierta exigencia a la comunicabilidad de las ideas. Si bien las actividades planteadas por la maestra retoman aspectos de la propuesta del área plasmada en el DCEP (2008) y en diversos documentos de

desarrollo curricular, las condiciones particulares del plurigrado plantean nuevos desafíos. Sobre este asunto, en un trabajo anterior se señala:

La complejidad del aula plurigrado en la que conviven propuestas de enseñanza que involucran diferentes niveles de tratamiento de los objetos matemáticos exige al docente sostener con mayor rigurosidad la memoria didáctica evocando las experiencias de cada grupo de alumnos en relación con los conceptos que están trabajando. Hemos podido reparar en que la escritura de conclusiones luego de un trabajo de intercambio durante el proceso de estudio de los contenidos matemáticos en este contexto ocupa un lugar central. El desafío para el docente no solo consiste en promover el distanciamiento necesario para escribir sobre las relaciones establecidas de manera de poder objetivar el pensamiento y enfrentarse a exigencias lingüísticas que favorecen el progreso en la conceptualización, sino también en identificar las relaciones que pueden ser registradas colectivamente y las que han sido construidas solo por un grupo de cierto nivel de avance en sus conocimientos. (Broitman, Escobar et al., 2015, p.25)

Se trata de la misma exigencia que la docente actualiza reiteradamente durante el juego solicitando a cada niño que explique a sus compañeros cómo lo pensó. Este pedido de explicitación coloca a los interlocutores frente al desafío de interpretar registros ajenos, como sucede en el siguiente intercambio a propósito del cálculo propuesto a Elina (5°).

M2: 718 - 18

Elina (5°): 700

M2: *¿Están de acuerdo? ¿Cómo lo pensaste? Ahora escriban ustedes. Atentos a lo que está haciendo Elina.*

M2: *Y si hacemos 718 - 700*

Mercedes (3°): *Es como el de arriba pero le quitás el otro (pasa al pizarrón y escribe 18).*

Vinculado a este aspecto, en un trabajo anterior se mencionaba lo siguiente:

En el aula plurigrado los alumnos que cursan los grados más avanzados están sometidos a requerimientos que propician diferentes aprendizajes. Por ejemplo, en las puestas en común elaboran a pedido del docente exposiciones que resultan complejas dado que lo hacen frente a un auditorio compuesto por niños de distintas edades y conocimientos matemáticos diversos. Los aprendizajes que estas situaciones posibilitan son diferentes a los que propicia el aula estándar dado que ellos deben explicar a los pequeños lo que pensaron o los procedimientos que utilizaron, deben mostrar relaciones entre problemas y entre distintas maneras de resolver o esbozar ciertas generalizaciones, asumiendo el desafío de hablar frente a niños cuyos conocimientos no son necesariamente compartidos. (Broitman, Escobar et al., 2015, p.24)

La identificación de errores (y el intento por comprender la lógica que los originó) por parte de los compañeros permite afirmar que hay un diálogo entre aquello que escuchan o leen y sus propios conocimientos. Un ejemplo de ello es un intercambio que se produce a partir de un error de Charo (4° año). Para esta alumna resolver cálculos como $1.000 + 399$ no ofrecía dificultades. Sin embargo, cuando la maestra le propone un cálculo invirtiendo el orden de los sumandos ($399 + 1.000$) esta misma alumna no logra resolverlo. Tomás (3^{er} año) interviene espontáneamente para ayudar a su compañera y anota dos cálculos en el pizarrón: $6 + 1$ y $1 + 6$ (Anexo II, imagen 4). Estos cálculos le permiten a Tomás mostrar que es posible invertir los números y obtener el mismo resultado. Al recurrir a números pequeños facilita no solo su propia explicación sino la comprensión de su compañera y del resto de la clase.

En otros momentos del juego, al interpretar los cálculos y los resultados propuestos por sus compañeros, Tomás produce algunos errores como los siguientes:

M2: 180 : 6

Luisa (6°): 30

Tomás (3°): *No, para mí 186 (suma).*

María (6°): *No, dividido, no sabés... No sabe él* (dirigiéndose a la maestra y haciendo alusión a que Tomás aún no sabe dividir).

María no solo reconoce el error de Tomás sino que lo interpreta a partir de lo que es esperable que sepa según el grado de la escolaridad que está cursando. Frente a uno de los cálculos propuestos a María se produce en siguiente intercambio.

M2: 347×1.000

María (6°): 347.000

Tomás (3°): *Otra manera puede ser $347 \times 1.000 = 3.471$*

Tomás sabe que es posible proponer distintas formas de resolver un mismo cálculo, y seguramente esta clase le ha permitido avanzar en identificar que no todas ellas son correctas. A lo largo de la clase Tomás interviene en la resolución de distintos cálculos – aunque no siempre de manera correcta– poniendo en juego reglas que han circulado en las clases. Las compañeras explicitan que se trata de agregar tres ceros al primer factor. Dentro del sistema de conocimientos de Tomás esta idea parece habilitar la producción de una nueva: agregar al 347 el 1 de 1.000, idea que obviamente es errónea pero da cuenta de los esfuerzos del niño por apropiarse de conocimientos que circulan. Este ejemplo pone también en evidencia la complejidad de las exigencias para un docente en dichas circunstancias cuando se intenta instalar un trabajo productivo contemplando la diversidad presente en el aula. Broitman, Escobar et al. (2015) señalan:

Es posible reconocer que la explicitación y circulación de relaciones entre conocimientos propiciadas por el trabajo en plurigrado constituye una ampliación de las oportunidades de aprendizaje para los niños más pequeños. La mera circulación de vocabulario, de formas de representación o de técnicas no implica necesariamente aprendizaje para quien participa pasivamente de tal situación. No se trata solo de poner juntos a niños de edades y grados diversos para constituir la circulación de conocimientos en fuente de aprendizaje. El desafío consiste en generar condiciones para que los alumnos más pequeños sean convocados a interpretar propiedades y relaciones matemáticas a las que en una escuela graduada no tendrían acceso, a opinar sobre explicaciones complejas dirigidas a ellos por los mayores, a vincular conocimientos que ellos están estudiando con otros que los mayores están usando.(p.24)

Si bien el aula cuenta con dos pizarrones, en esta clase se usa el mismo para todos los alumnos. Al finalizar el juego, el pizarrón muestra cálculos, análisis de errores y diversos procedimientos que abarcan contenidos de 1° a 6° grado (Anexo II, Imagen 1). Culminada la instancia de juego, la maestra indica que cada alumno debe elegir cinco cálculos del pizarrón y anotarlos en sus cuadernos o carpetas¹⁵⁵. Finalmente, asigna tareas grupales diferenciadas por grado vinculadas con el contenido de la clase.

Los episodios de clase citados son señales de la fertilidad del enfoque didáctico del área de Matemática del DCEP (2008) y de diversos documentos de desarrollo curricular para pensar en la particularidad del plurigrado. Las expresiones de dos de las profesoras entrevistadas permiten advertir que estas particularidades han comenzado a ser consideradas por el instituto formador.

¹⁵⁵ Al finalizar el juego el pizarrón queda poblado de cálculos diversos sin diferenciación de listas o sectores que permitan identificar cuáles corresponden a cada grado.

El docente tiene que estar preparado para hacer esas intervenciones. El público que tiene es diverso, es distinto. En la escuela convencional (urbana graduada de sección única) también, pero tener en la cabeza qué quiero lograr con este solo que tengo en 4° y cómo intervenir y problematizar para que lo consiga, sin decir cosas que compliquen al de 1° pero tampoco obturar el avance del de 6°.(PCP1)

Una alternativa que vi una vez fue resolver problemas en grupos conformados por alumnos de distintas edades. Eran dos grupos: de 1^{er} ciclo y 2° ciclo. Llegaban al resultado de distintas maneras. (Los alumnos de) 1° contando lápices y a lo mejor los más grandes con cálculo mental¹⁵⁶. En esos espacios lo que se da es mucho la interacción entre pares porque el más grande le explica al más chico. Hay una situación de enseñanza presente ahí. Cuando son divididos por ciclo o año son más puntuales: a los chicos menos cantidad de problemas que a los más grandes, o de diferente complejidad. Trabajan de las dos maneras. Usualmente los dividen en dos ciclos. Me parece que están buenas las dos maneras. Si hay problemas o situaciones que resulten problemáticas para ambos ciclos y que puedan trabajarlas juntos me parece que es un espacio rico. Exige al docente y a los alumnos: “mi compañero me está explicando cómo resolver”. Pero no podemos poner a los de 2° ciclo en el lugar del docente. Hay que dejar un espacio para que los grandes sigan avanzando más. Los chiquitos también seguirán avanzando pero no con el compañero como docente. (PCP1)

La profesora considera que las ayudas¹⁵⁷ de los alumnos más grandes a los más pequeños los ubicarían en el lugar de docente interfiriendo en el avance en sus aprendizajes. Esta interpretación resulta interesante en tanto permite conjeturar que los maestros y los formadores se pronuncian a favor del trabajo diferenciado por grados para propiciar el avance de los aprendizajes de cada grupo de alumnos.

El análisis de la propuesta formativa del ISFD estudiado ha permitido identificar tanto las preguntas que se plantean los formadores a partir de incluir el contexto rural y la enseñanza en plurigrado dentro del Plan de Estudios de la carrera como el camino emprendido para dar respuesta a los desafíos a los que se enfrentan.

Este análisis también permitió identificar la intención de generar en las clases de matemática en plurigrado una comunidad de trabajo matemático que involucre a todos los alumnos. Los maestros orientadores, los profesores y los practicantes extienden y ponen a prueba las condiciones didácticas producidas por la Didáctica de la Matemática para el aula estándar y producen nuevas respuestas al ponerlas en diálogo con la particularidad del plurigrado: intervenciones de devolución que sostengan a todos los alumnos en el rol de productor de conocimiento, espacios de puesta en común en la que se difundan los diversos conocimientos que circulan en la clase y se analicen colectivamente los errores, intervenciones de institucionalización que apunten a sistematizar e identificar diversos niveles de conceptualización de los conocimientos matemáticos de alumnos que cursan diversos grados de la escolaridad en forma simultánea, intervenciones dirigidas a sostener y recuperar la memoria didáctica¹⁵⁸ de la clase. En tanto respuestas originales producidas por los maestros rurales frente a los nuevos desafíos que les plantea la gestión de la enseñanza en aulas plurigrado pueden ser interpretadas como parte de la invención del hacer de estos maestros. Estos conocimientos didácticos que circulan en las aulas plurigrado son recuperados por parte del ISFD a través de las instancias de observación de clase y los

¹⁵⁶ Un episodio semejante ha sido reportado por Broitman, Escobar et al. (2015).

¹⁵⁷ El análisis de las interacciones entre pares y las ayudas que brindan alumnos y docentes ha sido abordado en otros estudios (Castedo et al, 2013; Block et al, 2015; Broitman, Escobar et al., 2015).

¹⁵⁸ El concepto de memoria didáctica (Brousseau y Centeno, 1991) ha sido definido en el capítulo 2.

intercambios que se producen entre los maestros orientadores, los profesores y los practicantes.

Es importante advertir que junto a la identificación de la potencia de los estudios ligados a la gestión de la clase en aula estándar para pensar en las condiciones didácticas en plurigrado surgen también tensiones y preguntas en torno a un tema escasamente abordado por la formación inicial y continua que requerirá, sin duda, de numerosos futuros estudios.

A continuación se sintetizan las principales conclusiones de esta tesis y se plantean ciertas cuestiones que podrían ser abordadas en futuras investigaciones.

5. De los supuestos y preguntas iniciales a los hallazgos y nuevos interrogantes

El interés central de la investigación presentada ha sido indagar cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar Matemática en aulas plurigrado de escuelas rurales unitarias. Investigaciones precedentes advertían sobre la insuficiencia de los conocimientos aportados por la formación inicial para el desempeño profesional en estas aulas y sobre la escasa presencia de la temática específica a lo largo de la carrera. ¿Cuáles son las razones de esta ausencia? ¿Por qué resulta insuficiente la formación inicial? ¿Qué necesita saber un maestro para enseñar Matemática en plurigrado? El caso del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) estudiado en esta tesis ha permitido identificar algunas respuestas a estos y otros interrogantes. El propósito de este último capítulo es sintetizar los hallazgos del trabajo realizado y plantear nuevas preguntas.

Uno de los supuestos de partida al iniciar esta investigación conducía a afirmar que la mayoría de los ISFD no abordan la especificidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado. Esta idea, apoyada en afirmaciones vertidas en diversos documentos e investigaciones reseñados en los capítulos 1 y 2, fue puesta en duda al tomar conocimiento de iniciativas en marcha o en gestación en distintos ISFD de la provincia de Buenos Aires.

El ISFD estudiado ha incluido recientemente a la escuela rural unitaria como uno de los destinos de las prácticas y residencia docentes de sus estudiantes. Esta decisión institucional no solo está avalada por la normativa y la propuesta curricular vigente, sino que encuentra sus razones en la realidad de la escuela rural como primer y principal destino laboral de los egresados de este ISFD y en la necesidad de responder a una serie de demandas formuladas por la comunidad (estudiantes, egresados, docentes rurales e inspectores). Algunas de estas razones también permiten justificar, a la inversa, la ausencia de tratamiento de esta temática en otros ISFD: por la escasez y lejanía de escuelas rurales, y por la falta de demandas de la comunidad.

Las iniciativas institucionales motivadas por la decisión de incluir el contexto rural y la enseñanza en plurigrado en el plan de estudios de la carrera se han relevado tanto en las propuestas de cátedra vinculadas a la residencia docente como en la oferta de espacios de definición institucional sobre Educación Rural. Como se dijo, la propuesta curricular vigente incorpora el contexto rural como uno de los destinos de las prácticas de los futuros maestros. En tal sentido, la decisión institucional de incluir a la escuela rural dentro de la propuesta formativa no puede interpretarse como una iniciativa original del ISFD estudiado. En cambio, el espacio de definición institucional sobre Educación Rural sí lo es. Tanto esta propuesta como el proyecto de elaborar un Postítulo en Educación Rural –aspiración que aún no pudo concretarse– son consistentes con la impronta que este ISFD pretende dar a los egresados de la carrera.

La tarea de orientar, acompañar y supervisar la residencia docente de los estudiantes en aulas plurigrado (vinculadas al área de Matemática) involucra el trabajo de los formadores y de los maestros orientadores de las escuelas destino. En los inicios de la indagación se suponía que los profesores no habían sido formados para esta tarea y que, al igual que los maestros rurales incluidos en el estudio de Terigi (2008), se veían enfrentados a un desafío

profesional que los llevaba a extender sus conocimientos sobre el modelo pedagógico del aula estándar o a producir nuevas respuestas. Esta tesis ha permitido identificar procesos de producción de conocimiento didáctico que dan cuenta de la “invención del hacer” de los formadores.

Si bien fue confirmada la sospecha sobre la escasa formación y experiencia de los profesores sobre este tema, se han identificado dos fuentes principales a las que recurren para saldar tal carencia: la indagación bibliográfica y la recuperación del saber experto de los maestros rurales.

Los profesores apelan a la producción escrita que tienen disponible y avanzan en la búsqueda de materiales específicos sobre la educación rural y la enseñanza en plurigrado. Aunque reconocen en la bibliografía ciertas herramientas conceptuales, señalan la ausencia de orientaciones sobre la planificación en plurigrado. Entre los escasos materiales específicos utilizados por los profesores se encuentran documentos elaborados en el marco de programas de capacitación oficiales provinciales y nacionales, la tesis de maestría de Flavia Terigi y la obra de Luis Iglesias.

Los profesores y maestros compensan la escasez de producción pedagógico-didáctica y curricular dirigida a aulas plurigrado adaptando la bibliografía y las propuestas formativas – como así también las planillas y los registros de asistencia– a la realidad de la escuela rural unitaria. El proceso de adaptación y sus resultados pueden interpretarse como *invenciones* en tanto respuestas al problema de pensar y gestionar la enseñanza en un contexto para el que sienten no haber sido formados.

Una de las ideas que los profesores retienen de la propuesta didáctica del área de Matemática (mayoritariamente elaborada en relación con las aulas de sección única de escuelas urbanas) es la de generar en el aula espacios para la producción colectiva de conocimiento. Como se verá más adelante, la intención de extender y adaptar esta idea conduce a profundizar la búsqueda de situaciones de enseñanza específicas para el plurigrado dentro de los márgenes de la propuesta curricular establecida para todo el Nivel Primario.

Los profesores acuden también a los saberes de los maestros expertos como referentes clave para la tarea formativa de los futuros maestros. Dada la escasa explicitación y documentación de estos saberes, se apoyan fundamentalmente en la observación de clases y el relato de experiencias.

Esta recuperación directa del saber de la experiencia de los maestros rurales es posible (a pesar de las dificultades de organización y de acceso mencionadas por los profesores) dada la presencia y proximidad de este tipo de escuelas en el distrito en que se instala el ISFD estudiado. Queda aún pendiente la búsqueda de alternativas para que el tratamiento de la educación rural y la enseñanza en plurigrado no se vea condicionado por la distancia física de las escuelas y los maestros rurales y pueda abordarse, como plantean los profesores, en todos los ISFD. Esta propuesta de los profesores se apoya en las siguientes razones: la gran cantidad de escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires, la incorporación del contexto rural en el Diseño Curricular para la Formación Docente (2008), el alcance nacional del título

docente otorgado por los ISFD y la atención a la diversidad como uno de los lineamientos centrales de la política educativa.

Como ya se mencionó, el ISFD estudiado apela a los saberes de los maestros rurales con experiencia. Sin embargo, como se suponía al iniciar el estudio, los maestros también admiten no haber abordado la especificidad de la enseñanza en plurigrado durante su formación inicial. ¿Dónde y cómo aprendieron a enseñar en estas aulas? ¿Qué aprendieron? ¿Qué y cómo lo transmiten a los formadores y futuros maestros?

Los maestros rurales han aprendido trabajando, observando o preguntando a otros docentes considerados expertos. La forma en que este ISFD incorpora el saber de estos maestros parece retomar y extender la modalidad usual de transmisión de conocimientos sobre la enseñanza en plurigrado: aprender a partir de la experiencia propia (residencia docente) y recuperando la de los maestros rurales (observación de clases y relatos orales o escritos). Esa experiencia presupone el carácter personal, local e implícito de sus conocimientos acerca de la enseñanza de la Matemática en plurigrado. Las situaciones de intercambio entre maestros orientadores, formadores y estudiantes propuestas desde el ISFD estudiado resultan instancias propicias para la explicitación de tales conocimientos. La invitación a maestros rurales a compartir su experiencia con profesores y estudiantes en el ISFD favorece además la selección y organización de aquello que esos maestros deciden comunicar a los futuros maestros. Este trabajo de reflexión emprendido antes de la clase y extendido a partir de los intercambios producidos durante su desarrollo se constituye en fuente de información relevante tanto para identificar los conocimientos sobre los que los maestros han tomado conciencia como para explicitar aquellos que aún permanezcan informados. Del mismo modo, la interacción entre maestros rurales, formadores y estudiantes generada en torno a la residencia se constituye en un espacio privilegiado para iniciar o avanzar en la explicitación de los conocimientos sobre la enseñanza en plurigrado que los maestros usan o producen y se actualizan a partir de la orientación, planificación y supervisión de las prácticas docentes de los estudiantes.

De manera no prevista, el trabajo realizado desde este estudio ha activado o profundizado este proceso al provocar la explicitación de los saberes referidos a la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado por parte de los maestros y de los formadores. Los intercambios producidos entre profesores, estudiantes y maestros rurales han dado lugar a una progresiva despersonalización de los conocimientos puestos en acción en estas aulas. Este proceso avanza cuando tales saberes –alejados cada vez más del contexto de producción y del productor– se convierten en objeto de nuevas reflexiones y son reutilizados y transformados por los practicantes y los formadores. Resulta necesario señalar el riesgo de idealizar la experiencia de los maestros rurales y convertirla en indiscutible colaborando –sin pretenderlo– en su naturalización. El modo en que se recupera y difunde el conocimiento de los maestros rurales requerirá de nuevas reflexiones tanto para los ISFD como para la producción didáctica y curricular.

En relación con la tarea de los maestros a cargo de escuelas rurales unitarias pudo identificarse –a pesar de no haber sido anticipada– la relevancia de la inquietud por las condiciones de trabajo docente en estas escuelas: soledad, aislamiento y multiplicidad de

tareas a su cargo. Este hallazgo resulta interesante dado que pone en evidencia que la preocupación de los formadores excede la instancia puntual de la residencia, anticipando los desafíos del futuro desempeño laboral de los egresados en el ámbito rural.

Entre las acciones que las escuelas rurales de este distrito y los organismos centrales de gestión educativa han puesto en marcha para contrarrestar el aislamiento y la soledad se identificaron: los agrupamientos de escuelas, publicaciones periódicas (revista mensual o páginas de Internet), redes de trabajo con otros actores e instituciones. Estos espacios habilitan y amplían el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo entre alumnos, docentes y supervisores. Sin embargo, pese a haber logrado articular ciertos espacios y redes de trabajo entre escuelas rurales, la cantidad, diversidad y concentración de quehaceres de estos maestros continúan incrementando la complejidad de su tarea. Esta realidad laboral particular no suele ser abordada dentro de la formación inicial, lo cual es señalado por los maestros como una de las razones del incremento de la dificultad de su trabajo en estos contextos.

Tal como se anticipaba al iniciar esta investigación, los maestros rurales están atravesados y preocupados por la discontinuidad de la asistencia (tanto de alumnos como de docentes) ocasionada por las distancias, las condiciones climáticas y las dificultades de acceso. Este estudio buscó relevar cuáles eran las acciones que los maestros orientadores ponían en marcha para contrarrestar la discontinuidad –de la asistencia, la enseñanza y los aprendizajes– habitual en estas escuelas. Se han identificado diversas estrategias que procuran sostener la continuidad: gestión de transporte oficial para favorecer la asistencia de los alumnos, acuerdos con las familias para recuperar días de clase, tareas domiciliarias (cuaderno de días de lluvia, envíos de tareas a través de mensajes de texto o Internet), plan de continuidad y plan de contingencia frente a inundaciones. Si bien las diversas acciones desplegadas se encuadran en las normativas vigentes, estas prácticas estaban instaladas con anterioridad en las escuelas rurales, por lo que el nuevo marco regulador se constituye en una ocasión para legitimarlas.

Entre los efectos de la multiplicidad de tareas y de la discontinuidad de la asistencia que más preocupan a los maestros se encuentra la reducción de tiempo para realizar todas las tareas o para abordar la totalidad de los contenidos. Esta escasez suele resolverse extendiendo el horario laboral o flexibilizando los tiempos pautados oficialmente para la finalización del ciclo escolar –que supone el abordaje de los contenidos previstos en las planificaciones anuales– dando continuidad al tratamiento de aquellos temas que no lograron abordarse antes de finalizar el año. Sería interesante estudiar (no solo para las aulas plurigrado) la posibilidad de plantear planificaciones que excedan las temporalidades habituales del año escolar y proyecten el tratamiento de los contenidos en plazos más amplios, con la intención de sostener la continuidad de la enseñanza y los aprendizajes¹⁵⁹.

En oposición a la imagen relevada de que el aula plurigrado exige un proceso de adaptación de la producción didáctica dirigida al aula estándar, a partir de los resultados de

¹⁵⁹ En las escuelas que cuentan con más de un docente o funcionan en ambos turnos, la ruptura del espacio y de la temporalidad usual puede presentarse también a través de las siguientes alternativas: asistir a clases de apoyo en contraturno, participar de clases a cargo de otro docente o que reúnen alumnos de diferentes grados.

este estudio es posible reconocer respuestas elaboradas por los maestros rurales o por los formadores –vinculadas al trabajo docente en escuelas rurales unitarias y a la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado– que interpelan y aportan conocimiento didáctico fértil para pensar en las aulas de sección única de las escuelas urbanas. Y más ampliamente, interpelan a la formación docente en tanto hacen visible la necesidad de contemplar desde la formación inicial los diversos contextos posibles para el desempeño profesional de los futuros maestros.

En relación con la tarea de enseñanza, una de las particularidades que presentan las aulas plurigrado es la conformación de la matrícula, que coloca a la diversidad de contenidos de enseñanza, de ritmos de aprendizaje y de conocimientos de los alumnos en el centro de las preocupaciones de los maestros, los formadores y los practicantes. Este estudio buscó indagar cómo se seleccionan y secuencian los contenidos; qué uso se hace de los diseños curriculares y de las propuestas editoriales y si –a pesar de las diferencias de edades y grados de la escolaridad que cursan los alumnos– se proponen agrupamientos, espacios de puesta en común o trabajos colectivos.

Como se suponía al iniciar este estudio, la distribución de los contenidos del área de Matemática para cada año de la escolaridad establecida por el Diseño Curricular para la Escuela Primaria –a diferencia de lo que sucede con otras materias escolares– parece dificultar la elaboración de planificaciones que incluyan a alumnos matriculados en grados diferentes (contiguos o distantes).

La consideración de diversas propuestas de enseñanza del área de Matemática destinadas a cada grado en forma simultánea se traduce en mayor cantidad, diversidad y extensión de planificaciones y de tiempo dedicado a la tarea. A su vez implica que los maestros deban consultar mayor cantidad y variedad de materiales (curriculares y propuestas editoriales) que permitan abarcar la totalidad de los contenidos pautados para el Nivel Primario. Estos rasgos, sumados a la tarea de sostener la continuidad y la progresión del tratamiento de los contenidos en el largo plazo, aumentan la complejidad del trabajo del maestro rural. En el caso del plurigrado, dado que el grupo está integrado en gran parte por los mismos alumnos año tras año, resulta necesario considerar, junto a la continuidad del tratamiento de los contenidos, la variación de las propuestas de enseñanza, dado que difícilmente los maestros puedan reutilizar las planificaciones y las actividades al año siguiente. Como se dijo, sería interesante estudiar la posibilidad de plantear planificaciones que excedan las temporalidades habituales del año escolar de modo de sostener la continuidad de la enseñanza y la progresión de los aprendizajes por períodos más extensos. Se agrega y enfatiza la importancia de considerar la alternancia de las propuestas y las actividades que resuelven los alumnos.

La tarea de planificar para aulas plurigrado representa una dificultad tanto para los formadores como para los maestros. Las razones que ellos mismos esgrimen dan cuenta de la extensión de las prácticas usuales de las escuelas urbanas graduadas organizadas en aulas de sección única a la realidad particular del plurigrado –fenómeno identificado por Terigi (2008)–. La frecuentación de este formato escolar (reforzado desde la formación docente) parece incidir directamente sobre las decisiones de los maestros, que tienden a sostener el

tratamiento diferenciado de contenidos para cada año y a evitar propuestas de trabajo compartido entre alumnos que cursan años o ciclos diferentes.

La conservación de la gradualidad incrementa la complejidad de la tarea de planificar en plurigrado y las alternativas que encuentran los maestros para facilitar su tarea tienden a flexibilizarla: unifican la mayor cantidad posible de componentes de la planificación, elaboran una misma planificación destinada a alumnos que cursan años diferentes (para dos años contiguos, ciclada o para todo el grupo) e intentan –siempre que sea posible– abordar el mismo contenido para toda la clase.

Si bien el contenido en un sentido amplio es común (números naturales, operaciones y geometría), las actividades se diversifican para cada año graduando la complejidad de las propuestas (ampliación del rango numérico, variedad de tipos de problemas o diversidad de bases de los cuerpos geométricos). En las propuestas de enseñanza cicladas conviven aspectos comunes para todos los alumnos –destinadas generalmente a la exploración y evocación de conocimientos previos– y diferenciados por grado –apoyadas básicamente en la distribución graduada de los contenidos del diseño curricular y en las prácticas usuales–. Esta coexistencia entre aspectos comunes y diferenciados responde a la doble exigencia asumida por los maestros de sostener y acompañar en forma simultánea las múltiples cronologías de aprendizaje.

Se ha identificado que, al buscar diversas alternativas para facilitar la tarea de planificar y de gestionar la enseñanza en plurigrado, algunos maestros comenzaron a reconocer la posibilidad y la riqueza de plantear espacios de trabajo compartido entre alumnos que cursan grados diferentes. En cambio, para otros maestros y profesores fue la convicción sobre la potencia de las interacciones entre alumnos (más allá de las edades o del grado que cursen) la que movilizó la búsqueda de alternativas para mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, rechazando aquellas propuestas que tienden a segmentar o restringir las posibilidades de trabajo compartido.

En este último caso, la búsqueda de alternativas para flexibilizar la gradualidad se inicia a partir de una idea del marco conceptual disponible (la valoración de la producción colectiva y de las interacciones entre alumnos) asumida por estos docentes como parte de su posicionamiento profesional y que pretenden adaptar a la realidad del plurigrado. Este hallazgo permite relativizar la idea de que extender el modelo pedagógico disponible para el aula estándar al aula plurigrado conduzca todas las veces a retener la diferenciación de los contenidos y de las actividades para cada grado. A su vez, permite plantear que el problema no se reduce a identificar si la formación docente está focalizada en las aulas estándar de escuelas urbanas o en las aulas plurigrado de escuelas rurales, sino a desentrañar la matriz que la sustenta: la ilusión de la homogeneidad y la consideración de la diferencia como un problema o la aceptación de la diversidad no solo como realidad constitutiva de todas las aulas sino también como ventaja pedagógica.

Esta intención de los profesores de generar espacios de trabajo compartido entre alumnos que cursan grados diferentes suele entrar en conflicto al interactuar con maestros orientadores que proponen tareas diferenciadas por grado, generalmente de resolución individual. Se anticipaba al iniciar este estudio la fuerte presencia de actividades individuales

que, en algunos casos, requieren de la atención personalizada por parte del maestro, y en otros, admiten la resolución autónoma por parte de los alumnos. Asimismo se suponía que esta organización estaba asociada a la subdivisión de los contenidos y las actividades diferenciadas por grado propias del aula estándar. Frente a esta realidad, los profesores se esfuerzan por buscar el modo de propiciar interacciones entre pares en las que se socialicen los conocimientos y los procedimientos de todos los alumnos considerando los distintos ritmos de aprendizaje y la diversidad propia del aula plurigrado. Las condiciones didácticas que asumen –y entienden que alcanzan también a las aulas plurigrado– llevan a los profesores a plantear la necesidad de trabajar el mismo contenido para toda la clase y reconocen en el diseño curricular para el nivel primario una herramienta para identificar aquellos contenidos que lo permiten. Los profesores del instituto estudiado para esta tesis plantean que la elaboración de secuencias didácticas para trabajar con distintos grados en forma simultánea es una deuda de la formación inicial. A partir de esta afirmación es posible plantear preguntas que requerirán de nuevos estudios: ¿por qué las planificaciones que se abordan en la formación inicial resultan tan alejadas del trabajo a realizar en aulas plurigrado? ¿Cómo son esas planificaciones? ¿Cómo podría abordarse desde la formación inicial un tipo de planificaciones que permita elaborar propuestas de enseñanza en contextos de diversidad?

Las orientaciones didácticas que se ofrecen a los practicantes al momento de planificar las clases para la residencia se encuentran entre las respuestas originales producidas por el ISFD al incluir a la escuela unitaria como destino de las prácticas docentes. Cercano al cierre de este estudio los profesores han enviado a la autora de esta tesis un conjunto de planificaciones de clases de Matemática elaboradas por los practicantes. Si bien su análisis no ha sido incluido en esta oportunidad, es posible identificar que se aborda un mismo contenido variando la complejidad de las actividades y alternando momentos de trabajo individual y colectivo.

En relación con las modalidades de organización de la clase de Matemática en plurigrado se anticipaba que a los maestros a cargo de estas aulas les resultaba complejo planificar y gestionar espacios de trabajo grupal o colectivo que involucraran a todos los alumnos. Esta dificultad los llevaría a inclinarse por plantear actividades individuales o cicladas, destinando la mayor parte del tiempo de la clase a acompañar el trabajo de quienes cursan los primeros grados. Desde este estudio se ha identificado que los maestros no toman decisiones uniformes para todas las áreas ni para todos los contenidos. En relación con el área de Matemática, si bien prevalecen las propuestas diferenciadas por grado, se han relevado distintas situaciones en las que se promueven o se producen espontáneamente interacciones entre alumnos que cursan grados diferentes (contiguos o distantes).

La forma más frecuente de organización de los alumnos en el espacio del aula responde a la distribución ciclada. Se destina una mesa para cada ciclo y se refuerza tal distinción a partir de asignar el uso de un pizarrón para cada uno de estos grupos. En algunas ocasiones, cada pizarrón se subdivide para dejar en claro la tarea pautada para cada grado; en otras, el pizarrón es utilizado por toda la clase.

En ciertos casos, la modalidad de organización es prevista desde la planificación: trabajo individual, en parejas o en grupos de conocimientos próximos o distantes (de alumnos que cursan o no el mismo grado de la escolaridad), o colectivo (todos los alumnos). En otras ocasiones, la fluctuación de la asistencia y de los grados que cursan los alumnos presentes lleva a adaptar tales previsiones. La diversificación de actividades puede resultar funcional a los desafíos de gestionar la enseñanza en contextos signados por el ingreso tardío, la discontinuidad de la asistencia y las llegadas a clase fuera de horario: la planificación de trayectos personalizados de contenidos y actividades para cada alumno permitiría a los maestros no perder de vista las cronologías individuales de aprendizaje; cada niño podría continuar resolviendo las tareas que el maestro ha previsto para él a pesar de las tardanzas, las inasistencias y las reincorporaciones.

Entre las planificaciones que buscan articular de algún modo la enseñanza y los aprendizajes de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad se encuentran las cicladas ya mencionadas y las que apuntan a reagrupar a los alumnos a partir de considerar los conocimientos que tienen disponibles, pudiendo incluso romper con la segmentación pautada por los ciclos en que se organiza la escolaridad primaria. Estas decisiones no son uniformes: pueden proponer agrupamientos entre alumnos de 3° y 4° mientras otros compañeros de 4° del mismo plurigrado trabajan junto a alumnos de 5°. La introducción de estas variantes se encuentra entre las respuestas originales acuñadas por los maestros rurales a partir de considerar la diversidad presente en el aula.

En algunas oportunidades no resulta claro si los conocimientos de los alumnos que cursan diferentes años de la escolaridad logran articularse y de qué modo. Entre las propuestas en que tal articulación resulta clara para los maestros se han relevado diversas situaciones que incluyen juegos. En estas clases las interacciones entre pares asimétricos se plantean, por ejemplo, en los momentos de puesta en común, en las que se comparten, analizan o validan las distintas propuestas de los alumnos. Este trabajo compartido se hace posible en aquellas clases en las que todos se encuentran tratando, en sentido amplio, el mismo contenido.

Generalmente, las relaciones que pueden establecerse entre distintos sentidos o representaciones del mismo contenido resultan más evidentes para los alumnos avanzados y requieren de ayudas o explicaciones (ofrecidas por el maestro o por los compañeros) para quienes cursan los grados inferiores. Sin embargo, en varias ocasiones fueron estos quienes ofrecieron respuestas correctas a problemas que sus compañeros de grados superiores no lograban resolver. Asimismo, al intentar resolver cálculos o problemas asignados a sus compañeros más avanzados, los alumnos de grados inferiores producen errores que son evidencia tanto de su propio trabajo productivo como del diálogo que establecen entre sus conocimientos y los que circulan en la clase. La interpretación de tales errores y las explicaciones que ofrecen sus compañeros también dan cuenta de los vínculos que se entranan entre los diversos conocimientos de todo el grupo.

La exposición a contenidos pautados para grados superiores pone en circulación ciertas relaciones para los alumnos de los primeros años, aunque no logren capturar completamente aquello de lo que están participando. A su vez, representa para los alumnos avanzados una

oportunidad para revisar ciertos contenidos y establecer o ampliar relaciones con otros conceptos o nuevos sentidos del mismo concepto. Esta exposición a diversos contenidos no solo se produce por presenciar diálogos protagonizados por sus compañeros o participar en espacios de trabajo colectivo sino también por el acceso a informaciones, ideas y conclusiones exhibidas en las carteleras del aula. El análisis de los alcances y los efectos de tal exposición en los aprendizajes de los alumnos que transitan su escolaridad en aulas plurigrado requerirá de nuevos estudios.

Las intervenciones docentes durante las puestas en común en plurigrado fueron planteadas como un desafío tanto por los maestros orientadores como por los formadores. Su anticipación demanda considerar la diversidad del auditorio que participa en ellas y plantear claramente los propósitos que se persiguen con cada alumno o cada grado. Resulta necesario, por ejemplo, prever intervenciones que desafíen los conocimientos de los alumnos de grados intermedios sin confundir a los de grados inferiores o interferir en el avance de los de grados superiores. A su vez, la variedad y amplitud de preguntas que formulan los alumnos plantea la necesidad de abordar desde la formación inicial un trabajo que estudie en profundidad la totalidad de los contenidos de enseñanza pautados para el Nivel Primario.

Si bien la mayor parte de las investigaciones en Didáctica de la Matemática –de las que surgen sus principales conceptos y teorías– se han centrado en el aula estándar, sus aportes se han mostrado fecundos para profundizar el estudio de las condiciones didácticas dirigidas a instalar procesos constructivos de conocimientos matemáticos en aulas plurigrado. Los resultados del presente estudio permiten plantear la posibilidad y la potencialidad de promover en estas aulas interacciones entre pares próximos y distantes sosteniendo la responsabilidad de la producción social del conocimiento matemático por parte de los alumnos. Sin embargo es justo señalar la necesidad de continuar en un camino de estudio y sistematización de las tensiones que se producen en estas instancias y de los conocimientos didácticos involucrados en la gestión de estos espacios.

Las interacciones entre los formadores y los maestros orientadores ha permitido al ISFD estudiado identificar un conjunto de tópicos a incluir en la formación inicial: la multiplicidad de tareas pedagógicas, administrativas y de gestión; la previsión organizativa y didáctica que contrarreste la habitual discontinuidad de la asistencia y de la enseñanza; la organización y la optimización de las tareas que pueden desarrollarse desde los agrupamientos de escuelas; el vínculo y el trabajo en equipo con otras instituciones sociales, culturales, educativas y sanitarias. A su vez, se plantea la necesidad de estudiar en profundidad la totalidad de los contenidos de enseñanza y anticipar intervenciones docentes que desafíen los aprendizajes de todos los alumnos. La incorporación de estos rasgos característicos del trabajo del maestro rural requiere adaptar o transformar la propuesta académica de la carrera planteando nuevos desafíos a los profesores de la institución.

Dado el breve recorrido transitado desde la inclusión del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la propuesta académica del ISFD estudiado, la ponderación del impacto de tal incorporación en la formación inicial de los futuros maestros y el desempeño laboral de los egresados en estos contextos quedará pendiente para próximas investigaciones. Por el momento, este estudio ha permitido advertir que el abordaje de esta problemática ha

promovido la reunión de profesores, estudiantes y maestros orientadores para reflexionar sobre las prácticas áulicas y formativas usuales y la exploración de alternativas a propósito de las prácticas de los estudiantes. Se ha destacado a lo largo de este estudio la fertilidad de los conocimientos didácticos producidos por estos actores en vistas a revisar y reflexionar sobre la tarea de enseñanza en cualquier aula. Esta afirmación involucra aceptar la provisoriedad de tales conocimientos y la necesidad de avanzar en su descontextualización, conceptualización, sistematización y difusión.

Posiblemente nuevos estudios permitan colaborar en este pendiente. Asimismo, requiere reconocer que la formación inicial, tradicionalmente centrada en el aula estándar de la escuela urbana, anida en su matriz fundacional una concepción de la enseñanza ligada a la homogeneidad, la simultaneidad y la monocronía de los aprendizajes. Estudiar las posibles transformaciones de la formación inicial para responder a la particularidad del aula plurigrado podría impactar también en la formación inicial para el aula estándar, ya que –como es ampliamente reconocido, pero no suficientemente previsto– la diversidad está presente en cualquier aula.

Bibliografía citada

Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

Andreoli, E., e Iriarte, L. (2007). *Educación rural en la actualidad. Prácticas educativas en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires*. En *Anuario*, 8, 131-140. UNLPam: Facultad de Ciencias Humanas.

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 151/00. Aprobación de los postítulos a cargo de los Institutos de Formación.

----- N° 24/07. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial.

----- N° 57/08. Anexo I. Aprobación del Plan de Estudios de la Especialización Docente en Educación Rural.

----- N° 74/08. Anexo I, Capítulo VI. Titulaciones para las carreras de Formación Docente.

----- N° 109/10 y 128/10. La educación rural en el sistema educativo argentino.

----- N° 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (1994). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.

----- (2004). *Informe en el Seminario "Educación de la población rural en América Latina: alimentación y educación para todos"*. Santiago de Chile: UNESCO- FAO.

----- (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en las escuelas rurales*.

----- (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Rural*. INFD.

----- (2009). *Iniciarse como docentes en escuelas rurales. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia*. Allen, B. (coord.). INFD.

----- (2010). *Evaluación de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Rural para el Nivel Primario. Informe final*, diciembre 2010. Coordinación de investigación educativa, INFD.

----- (2010). *La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria*. Serie Estudios Nacionales. Sadovsky, P. (coord.). INFD.

----- (2011). Serie Piedra Libre.

Arteaga Martínez, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado*. Tesis de Maestría. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, DF.

Artigue, M. (1995). "Ingeniería didáctica". En Artigue, M., Douady, L., Moreno, L. y Gómez, P. *Ingeniería didáctica en Educación Matemática*. Bogotá, Grupo Editorial Iberoamericana.

Ávalos, B. (2009). "Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente". En Velaz de Medrano, C., y Vaillant, D., *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana.

Barajas, M., Boix, R., y Silvestre, S. (2006). "Aula de Innovación Educativa". En *Revista Aula de Innovación Educativa*, 149.

Block, D.; Ramírez, M.; y Reséndiz, L. (2015). "Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711-735, México.

Bourdieu, P. (2005). "La práctica de la sociología reflexiva". En Bourdieu, P., y Wacquant, L.: *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Broitman, C. (2012). *Conocimientos numéricos y relación con la matemática: un estudio con adultos que inician la escolaridad*. Tesis doctoral. UNLP: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

-----, Escobar, M., Sancha, I., y Urretabizcaya, J. (2015). "Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria". En *Yupana*, 8, Santa Fe.

-----, Escobar, M., y Sancha, I. (2016). "La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria. En Seoane, V. (coord.). Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina 2015. *Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*".

Brousseau, G. (1983). "Les obstacles épistémologiques et les problèmes d'enseignement". En *Recherches en Didactique des mathématiques*, 4(2).

----- (1994). "Los diferentes roles del maestro". En Parra, C., y Saiz, I. (comp.). *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

----- y Centeno, J. (1989). "Role de la mémoire didactique de l'enseignant". En *Recherches en Didactique des mathématiques*, 11(5).

Brumat, M. R. (2011). "Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4).

----- y Baca, C. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 1(2).

Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2005). *Hacia una mejor calidad de la educación rural: Matemática. Escuelas rurales. 1º y 2º ciclo de la EPB. Documentos de apoyo para la capacitación*.

----- (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

----- (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Nivel Primario*.

----- (2009). *Documento N° 1: El agrupamiento como herramienta estratégica para el desarrollo rural e islas*.

----- (2010). *El Inspector de enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial*

----- (2012). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*.

----- (2014). *Régimen Académico para el Nivel Primario*.

Buitron, V. (2010). "El aprendizaje en los plurigrados de las escuelas rurales. La reconstrucción social del sistema de numeración". Ponencia presentada en: "Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación". 2010. Buenos Aires: IICE.

Bustos Jiménez, A. (2010). "Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado". En *Revista de Educación*, 352, 353-378.

Castedo, M., Hoz, G., Kuperman, C., Laxalt, I., Peláez, A., Usandizaga, R. y Wallace, Y. (2013). "El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias". En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Charlot, B. (1986). "La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas". Conferencia pronunciada en Cannes (traducción mimeografiada, sin referencia de traductor).

----- (1997) [2009]. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chevallard, Y. (1991, 1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Dussel, I. (2006). "De la primaria a la EGB: ¿qué cambios en la enseñanza elemental en los últimos años?". En Terigi, F. (comp.): *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE / Siglo XXI.

Escobar, M. (2012). Trabajo final seminario "Políticas de la formación". Maestría en Educación. UNLP.

Escobar, M. (2016). "La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado". En Seoane, V. (coord.). Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina 2015. *Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. Fahce, UNLP. Red Estrado.

-----y Broitman, C. (2016). "La enseñanza de las Matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente". En Juárez Bolaños, D. (coord.): *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. México. Colofón. Universidad Autónoma de Sinaloa. Red temática de Investigación Rural.

Ezpeleta, J. (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". En *Nueva Antropología*, XII(42), 27-42. México D.F.

García, M., Rizzi, L., Paladini, M., y Rangone, C. (2011). *La formación docente para contextos de ruralidad*. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Iglesias, L. F. (1957). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Ediciones Bach.

Lerner, D., Sadovsky, P., y Wolman, S. (1994). "El sistema de numeración: un problema didáctico". En Parra, C. y Saiz, I. (Comps.): *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Ley 10.579 Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires (2005).

Ley de Educación Común N° 1420 (1884). Argentina.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007).

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Argentina.

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Argentina.

Maddoni, P. (2001). "Recorriendo otros mundos escolares. Acerca del contexto rural". En Elichiry, N.: *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires: Eudeba

Margolinas, C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Mason, D. & Good, T. (1996). "Mathematics Instruction in Combination and Single-Grade Classes: an Exploratory Investigation". En *Teachers College Record*, 98(2).

México. Secretaría de Educación Pública (2004). *La organización del trabajo en el aula multigrado*. Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio.

Panizza, M. (2003). "Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas". En Panizza,

- M. (comp.) *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Perú. Ministerio de Educación (2009). *Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado en áreas rurales: Propuesta Pedagógica Integral. Guía de actualización docente para el trabajo en aulas multigrado*.
- Perrenaud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Grenoble: IUFM, 1994. (Traducción de Gabriela Diker)
- Perrin Glorian, M. J. (1993). "Questions Didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes 'faibles'". En *Recherches en Didactique des mathématiques*, 13(1.2), 5-118. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Piaget, J. (1970,1992). *Psicología y epistemología*. Buenos Aires, Emecé.
- Quaranta, M. E., y Wolman, S. (2003). "Discusiones en las clases de matemáticas. Qué, para qué y cómo se discute.". En Panizza, M. (comp): *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, L. (2006). "Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado". En *Revista Quehacer Educativo*, 75(72-79). Montevideo: FUM-TEP,
- (2009). "El nuevo programa. Miradas desde la escuela rural", en *Revista Quehacer Educativo*, 93. Montevideo: FUM-TEP,
- (2010). "Políticas educativas y formatos escolares", en *Revista Políticas Educativas*, 4(1), 18-34 Porto Alegre.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Terigi, F. (2006). "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza". En Terigi, F. (comp.): *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE / Siglo XXI.
- (2007) "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Frigerio, G., Diker, G., y Baquero, R. (comps.): *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Argentina.
- (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En Diker, G., y Frigerio, C. (comps.): *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma.
- Vergnaud, G. (1990). "La théorie des champs conceptuels". En *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2.3). Traducción en versión mimeografiada.
- Villamonte, P., Barón, G., Dieci, L. y Sunker, M. (2015). *La enseñanza de la proporcionalidad en el plurigrado*. Ponencia presentada en el Congreso Educativo organizado por la Universidad Nacional del Litoral en 2015.
- Záttera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora: Editorial UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales.

ANEXO I - Siglas y abreviaturas utilizadas

Tabla 1. Siglas oficiales

CBC	Contenidos Básicos Comunes
CFE	Consejo Federal de Educación (Argentina)
CIIE	Centro de Información e Investigación Educativa
DGCyE	Dirección General de Cultura y Educación (Buenos Aires)
EDI	Equipo Distrital de Inclusión
EDI	Espacio de Definición Institucional
EGB	Educación General Básica
ETR	Equipos Técnicos Regionales
INFD	Instituto Nacional de Formación Docente (Argentina)
ISFD	Instituto Superior de Formación Docente
MECyT	Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (Argentina)
PNPF	Plan Nacional de Formación Permanente
PROMER	Programa de Mejoramiento de la Educación Rural
PU	Escuelas de Personal Único
TAIN	Taller Integrador Interdisciplinario

Tabla 2. Abreviaturas introducidas para esta tesis

DCEP	Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires
DCFD	Diseño Curricular para la Formación Docente de la provincia de Buenos Aires
R	Regente
PCP1, PCP2 o PCP3	Profesora de Campo de la Práctica 1, 2 o 3
PER	Profesora del Espacio de Definición Institucional en Educación Rural
PM	Profesora de Ateneo de Matemática
M1, M2 o M3	Maestras orientadoras 1, 2 o 3
I	Investigadora
E	Estudiante

ANEXO II -Información sobre la primera clase observada en la Escuela 2

Tabla 3. Cálculos en el orden en que fueron propuestos durante el juego

Cálculo propuesto	Grado que cursa
$100 + 100$	3°
$18.750 - 8.750$	6°
$2 + 2$	1°
$180 : 6$	6°
$220 + 200$	3°
$599 + 100$	4°
$718 - 18$	4°
$3 + 3$	1°
$399 - 90$	3°
347×1.000	6°
$9.725.000 - 9.000.000$	6°
$399 + 2.000$	4°
$584 - 84$	3°
$4 + 4$	1°

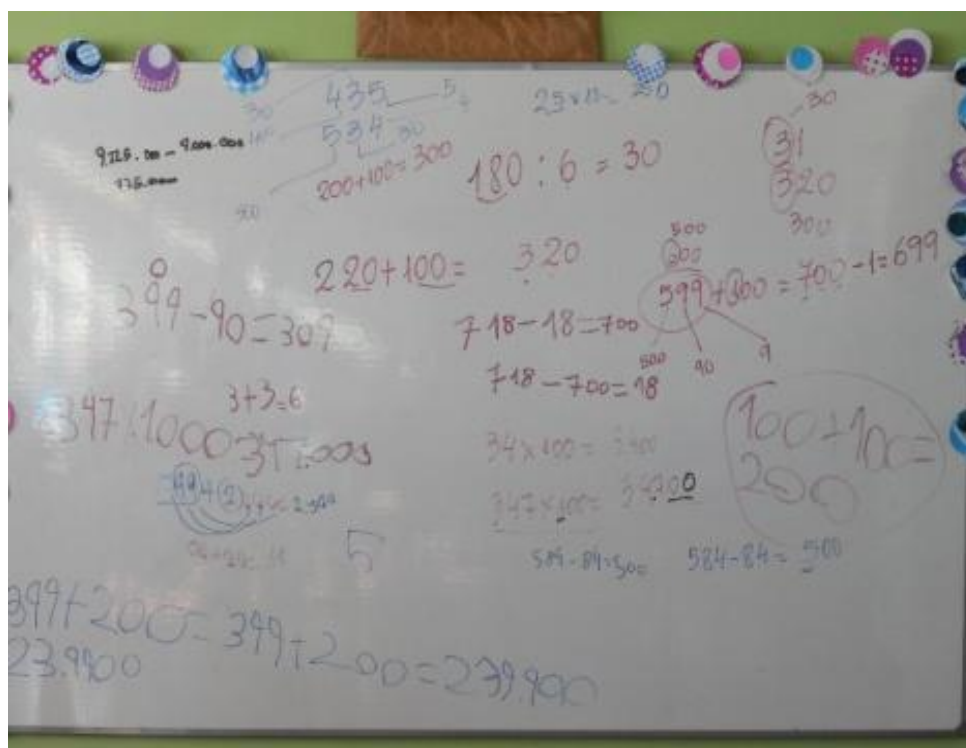
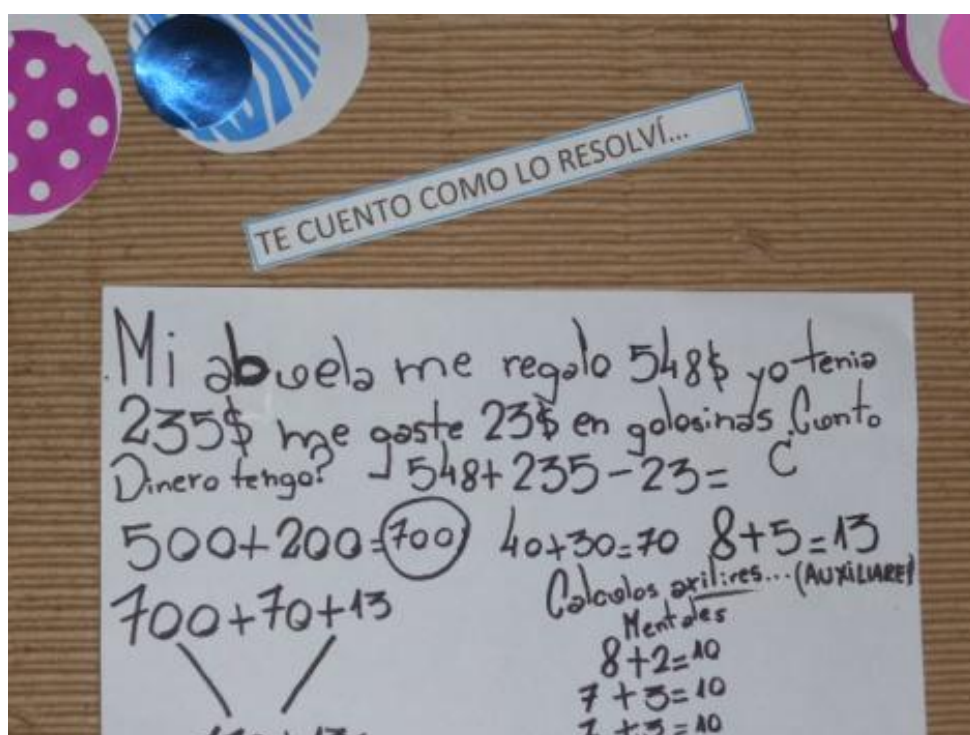
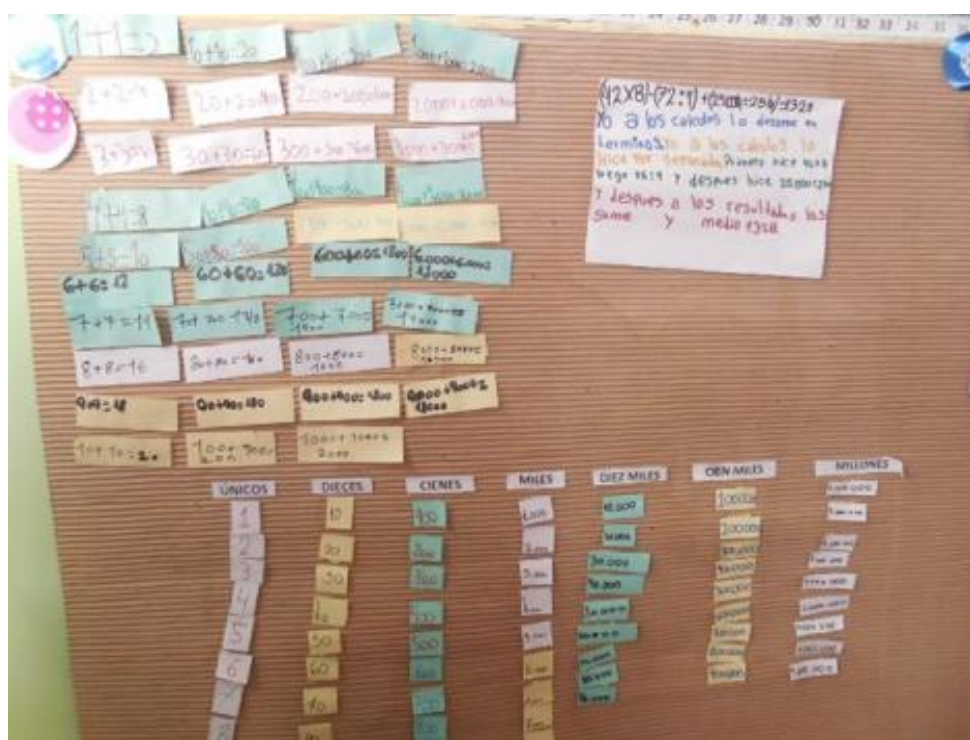


Imagen 1. Pizarrón al finalizar el juego



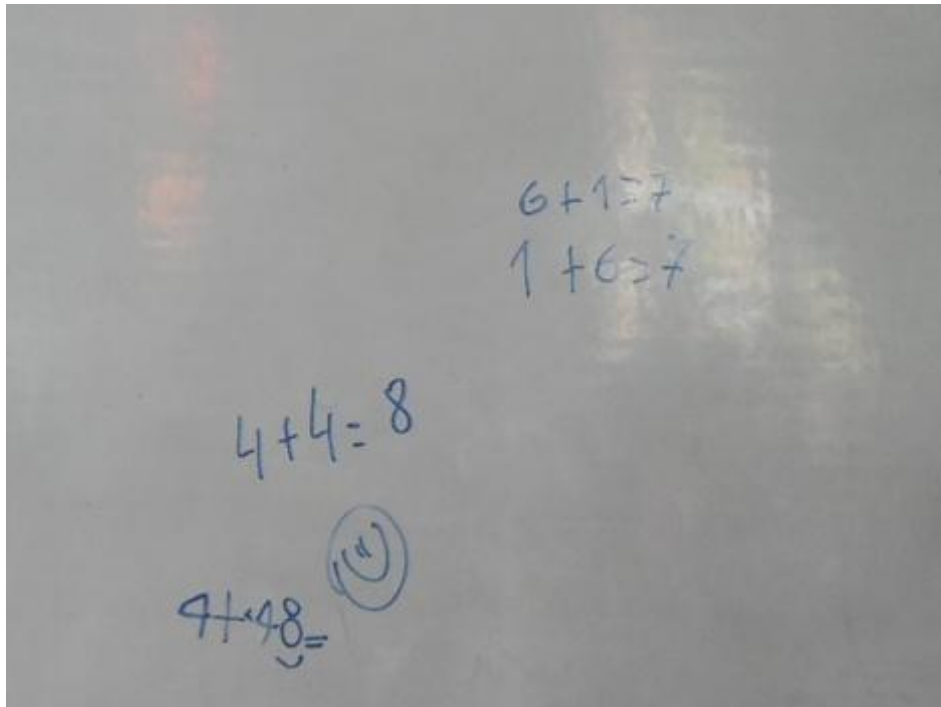


Imagen 4. Explicación de Tomás