

DICIEMBRE 2020 N°14

## Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad

Limber Elbio Santos Casaña

Universidad de la República, Uruguay

El multigrado tiene que ver con una primera definición casi administrativa. Allí donde hay aprendientes de dos o más grados, se constituye un escenario multigraduado. Dos o más grados a cargo de un solo docente implica ya una articulación diversificada a partir de lo didáctico, en atención a la particular diversidad que el grupo posee. Desde esa expresión mínima del multigrado formal, podemos ir al multigrado completo (es decir, todos los grados en un grupo que aprende), que es la manifestación más compleja y también la más rica, pasando por una multiplicidad de multigrados parciales. Aunque ya no interese tanto, esta definición formal del multigrado es el punto de partida. Será necesario ir a definiciones de multigrado más conceptuales. Una de ellas supone que el multigrado es una atención a la diversidad a partir de lo didáctico.<sup>2</sup>

### Palabras clave

aula multigrado, didáctica multigrado, diversidad, enseñanza multigrado

La serie "Aportes para el Diálogo y la Acción" busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

1. Maestro de Educación Primaria; licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de la República); magíster en Educación, Sociedad y Política (Flacso Uruguay); diplomado en Didáctica para la Enseñanza Primaria (IPES, Consejo de Formación en Educación); diplomado en Ciencias Humanas, opción Estudios Agrarios Latinoamericanos (Universidad de la República – Universidad Nacional de Quilmes) y especializado en Educación Inicial. Actualmente es director del Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Es asimismo docente e investigador en el Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Ha publicado artículos sobre educación rural, currículo, evaluación, historia de la educación y pedagogía en libros y revistas especializadas de Argentina, Brasil, España, Portugal y Uruguay. Ha dictado conferencias y cursos de posgrado sobre esta temática en universidades de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú, Colombia, Japón y España. [limbersantos@gmail.com](mailto:limbersantos@gmail.com)

2. Algunos pasajes de este artículo se basan en Santos (2016).

## 1. Las fantasías de la escuela moderna

La idea de atención a la diversidad es peligrosa por cuanto forma parte ya de un sentido común muy vaciado de significado. Muchas veces la idea se queda en el reconocimiento de la diversidad de las y los aprendientes. Eso está muy bien. Es un buen punto de partida reconocer que cualquier aula, con uno o varios grados, implica una diversidad, pues todos los grupos humanos son heterogéneos. Sin embargo, esto en la didáctica del siglo XX no ha sido tan claro. La expresión “grupo muy heterogéneo” consignada en los diagnósticos de las maestras y maestros al comienzo del año ha estado muy presente durante décadas. Se trata de una expresión que ha operado por la negativa, considerando que es un problema la heterogeneidad de un grupo. Esto descansa en la fantasía de que algún día nos vamos a encontrar con un grupo homogéneo. La escuela toda se ha basado en esa pretensión de homogeneidad, construyéndose en esos términos. Esto se ha materializado en la clasificación de las niñas y niños por edades y en la construcción de aulas donde los estudiantes se parecen entre sí. Pero hoy sabemos que esa homogeneidad es una ilusión. Tarde o temprano, si hilamos lo suficientemente fino en su análisis, cualquier grupo será siempre heterogéneo.

Muchas veces, al quedarnos en el reconocimiento de la diversidad de los aprendientes, no trasladamos esa diversidad a la enseñanza. La fantasía de la escuela moderna ha implicado

homogeneidad de los grupos que aprenden y uniformidad en las prácticas de enseñanza. Si reconocemos que hay diversidad en los aprendientes, también deberíamos aceptar que hay diversidad en la enseñanza. Sin embargo, esto no resulta tan fácil de lograr. Las maestras y maestros rurales lo han tenido que hacer siempre, por cuanto el tipo de diversidad de los grupos les ha obligado a desarrollar prácticas diversificadas de enseñanza. En las aulas urbanas, el extremo de diversificar prácticas de enseñanza en términos de simultaneidad, puede parecer un ejercicio difícil que no vale la pena. No obstante, en los últimos tiempos se han registrado diversas experiencias en escuelas urbanas que buscan esa diversificación.

Cuando empezamos a profundizar en los no aprendizajes, en la falta de los aprendizajes esperados o en la falta de interés y motivación para el aprendizaje de parte de los alumnos, rápidamente comprobamos que las propuestas uniformes son muy insuficientes. En realidad, siempre lo fueron, solo que hoy las falencias del esquema de uniformidad de la enseñanza se hacen muy evidentes. Allí están las niñas y niños, que a la propuesta general y uniforme no se suman, pero que sí podrían hacerlo a otras propuestas. Eso no obedece a un problema del alumno, como tampoco se trata necesariamente de un problema del docente. Es un asunto de orden estructural que tiene que ver con las prácticas uniformes de enseñanza.

## 2. Los conceptos del multigrado

En torno a las posibles definiciones de multigrado a partir de la didáctica, han circulado diversos conceptos, tanto referidos a la enseñanza como al aprendizaje o a los saberes. Con relación a la enseñanza —además de la atención a la diversidad desde lo didáctico, a aprendizajes diversos, enseñanzas diversificadas y el cuestionamiento al esquema clásico de la escuela moderna signado por la homogeneidad de los grupos que aprenden y la uniformidad de la enseñanza—, cabe agregar el problema de la correspondencia edad-grado-grupo clase. Las experiencias multigrado no eliminan la graduación, sino que rompen la linealidad de esa correspondencia.

Desde el aprendizaje, las afirmaciones sobre el potencial para aprender basado en las relaciones asimétricas de los aprendientes, y la idea de que el aprendizaje necesita de las asimetrías, llevan a pensar que en las aulas multigrado se aprende como en la vida misma. Se produce un grado mayor de naturalización de las relaciones entre aprendientes en torno al saber.

Desde los saberes, estas asimetrías desencadenan y sostienen la circulación de saberes y permiten el análisis de dos categorías conceptuales: la transposición didáctica de Yves Chevallard (1997 [1985]) y las ideas directrices de escalonamiento y



penetrabilidad de Carlos Vaz Ferreira (1957). La primera explica las transformaciones de los saberes en su circulación, sobre todo en las etapas previas a su incursión en el aula. La segunda marca un cuestionamiento temprano a la graduación y las prácticas de enseñanza por ella determinadas.

### 3. La enseñanza diversificada

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

La diversificación en un multigrado se establece sobre la base de algunos elementos comunes. Puede haber un concepto o un tema que es común y que actúa como telón de fondo para todo el grupo. Por lo tanto, en algún momento, como el de apertura, la maestra o el maestro se remite a ese telón de fondo. Ese tema o concepto es para todos y todos lo deben tener claro. Si es un concepto del programa curricular, será lo suficientemente amplio como para que esté representado a lo largo de toda la escolaridad. Si es un tema, naturalmente su naturaleza compleja admitirá un abordaje desde todos los niveles y grados. El telón de fondo implica alguna acción para el grupo total: una salida, el visionado de un video, la lectura de un cuento; una acción que sea posible desarrollar con todos. A partir de esa apertura común, habrá luego una diversificación tanto de contenidos como de formas didácticas de abordarlo y de formas de aprenderlo. Pero como hay un telón de fondo que se mantiene, en algún momento se vuelve al grupo total, muchas veces bajo la forma de puesta en común. Se trata de un mecanismo extremadamente sencillo, pero muy potente, mediante el cual todas las niñas y niños relatan lo que han aprendido o lo que están aprendiendo.

La niña o el niño de sexto grado lo hará respecto al saber que está trabajando, aun cuando sea un concepto abstracto y complejo; de igual modo, la niña o el niño de Inicial hará lo mismo con el suyo. Ambos aportes son igualmente importantes para

el tema, concepto, problema o proyecto que todos compartan.

#### 4. La circulación de saberes

Aunque el concepto se origina en las interpretaciones teóricas acerca de lo que sucede en las aulas multigrado, se lo puede aplicar a cualquier escenario didáctico. Los saberes circulan en el aula. En el aula multigrado lo hacen entre niñas y niños de diferentes edades, pero lo hacen en todas las aulas, por cuanto circulan entre enseñante y aprendientes. Sin embargo, interesa particularmente averiguar cómo se produce la circulación de saberes entre los aprendientes. Cuando son más diversos, este fenómeno es más evidente y tiene efectos más contundentes sobre los más pequeños y sobre los más grandes, sobre los que tienen unas u otras capacidades. Compartir esas diferencias, permitir que la circulación de saberes se produzca abiertamente, es clave para pensar el funcionamiento del aula a partir de una enseñanza diversificada. Se trata de un efecto central de la didáctica multigrado.

Cuando hay asimetría entre los pares, esta viene dada por las edades y los grados diversos, pero también por otras variables, como la historia de vida o la procedencia social. La asimetría siempre es en relación con el saber, pero, como ya dijimos, no implica solo distancias sino también perspectivas, puntos de vista y formas de abordaje.

La asimetría respecto al saber es un concepto que en gran parte explica el aprendizaje. Resulta clave comprender que entre los actores que aprenden, la asimetría respecto al saber favorece el aprendizaje. En las aulas, esto lo vemos en las relaciones de tutoría entre pares, que implican una ayuda que también es protección y acompañamiento, a diferencia de los monitores de la escuela lancasteriana. En ese escenario de tutoría, el docente no desaparece, sino que, por el contrario, está muy presente, solo que habilitando la interacción entre pares asimétricos y que respecto al saber, contribuyen a un beneficio mutuo. El alumno que recibe la ayuda del tutor es beneficiado por esa relación de asimetría. Pero también el tutor debe obtener un beneficio. Tanto uno como otro deben sacar provecho, y allí radica la legitimidad de la tutoría entre pares, en la que ambos son aprendientes.

El tutor suele operar con un saber que tiene relativamente incorporado y lo transmite, lo comparte, se lo comunica a un compañero, se hace entender. Esto implica reforzar lo que él tiene como un saber

**Tener en cuenta esta particular manera de circulación de saberes en el marco de una diversidad de aprendientes que interactúan entre sí, supone considerar un enorme potencial para el aprendizaje. Ese potencial radica en la interacción entre pares asimétricos.**



medianamente incorporado. La transmisión es un acto de aprendizaje. Cuando el docente habilita para que no sea solo él quien haga las preguntas y que los estudiantes respondan, se propende a una cultura de la pregunta. Las preguntas que formulan las alumnas y alumnos suelen ser muy diferentes a las del maestro. Están motivadas por la curiosidad o el interés, por lo que potencian significativamente la circulación de saberes.

La transmisión es parte de la enseñanza. Sin duda, el maestro transmite, pero cuando los pares lo hacen entre sí, la transmisión ocurre a favor de quien la recibe, pero también de quien la formula. Cuando un compañero le explica a otro, cuando se trata de hacer entender, ese movimiento conlleva una consolidación de ese saber. Cuando alguien sabe algo y verbaliza ese saber para transmitirlo, está haciendo un ejercicio intelectual muy exigente mediante el cual

ordena las ideas, reafirmando y revisitando un saber del que, hasta el momento de la transmisión, no es plenamente consciente de cómo lo posee. Así como le sucede al alumno tutor, nos sucede a los docentes que estamos reforzando nuestro propio saber en el acto de la transmisión. Por eso decimos que enseñando aprendemos, aprendemos por la interlocución y por lo que nos devuelven las alumnas y alumnos, pero también aprendemos por el manejo que nosotros mismos hacemos del saber, por la manera en que lo tratamos y lo convertimos en lenguaje, por el modo en que encadenamos los conceptos, por la forma en que hacemos notas al margen, por las maneras de remitirnos a una asociación de nociones diversas.

El modo en que manejamos el saber nos ayuda a comprenderlo mejor. Involucrar al alumno en ese ejercicio, aunque solo sea en sencillas prácticas de puesta en común, es

contribuir fuertemente a la consolidación del saber de esa niña o niño.

## 5. La centralidad de los saberes

Las prácticas en aulas multigrado suponen girar en torno al manejo de los saberes, tanto por parte del docente como entre estudiantes. Esto tiene un efecto directo en las maneras de planificar las actividades de enseñanza. Aunque se ejerza la diversificación, siempre se debe considerar que el grupo es uno solo. No se puede suponer que en el aula hay varios pequeños grupos. El grupo es una unidad, aunque en algunas actividades se considere la existencia de subgrupos según diversos criterios que tienen que ver con la naturaleza de la actividad, de los saberes que circulan o de las niñas y niños que aprenden.

La diversificación solo tiene sentido a partir del grupo como unidad y sus elementos comunes. En la planificación que supone diversificación se deben prever tiempos de corta o larga duración con criterios de simultaneidad. Esto implica una complejidad por cuanto significa que, en algunos momentos, el docente está trabajando con dos o más procesos de enseñanza al mismo tiempo, algo que hay que prever desde la planificación. ¿Cómo es posible desdoblarse para dar cuenta de esa simultaneidad? Sin duda, la respuesta está en la naturaleza de las actividades. Algunas requieren de la presencia directa del maestro. Allí está transmitiendo algo o está ofreciendo un escenario donde hay un intercambio de saberes, donde se está

desarrollando una acción de observación o experimentación en la que el docente debe estar acompañando, está ejerciendo una acción directa de enseñanza. El maestro está enseñando, acción docente que en la tradición uruguaya se ha denominado “trabajo dirigido”.

Esto se da en contraposición al “trabajo autónomo”, que da cuenta de las actividades cuya naturaleza permite que la niña o el niño, individualmente o en pequeños grupos, pueda realizarlas sin la presencia directa y permanente del maestro. Por supuesto que los términos “dirigido” y “autónomo” requieren comillas por cuanto pueden originar fuertes debates sobre su sentido en el aula. En todo caso, se trata de autonomías relativas y situadas en el contexto del aula. Cuando hay simultaneidad de procesos, una vez desencadenada la diversificación, el maestro solo puede estar trabajando con una parte del grupo, mientras que el resto de los subgrupos está desarrollando tareas autónomas.

En nuestra tradición, esto se ha denominado “alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo”, y es un efecto sobre la enseñanza de los tiempos en simultaneidad que se dan en una enseñanza diversificada. Cuando la diversificación es en tres o cuatro propuestas, la ingeniería didáctica de la planificación se vuelve más compleja, pero viable si se aplican las técnicas adecuadas. Aun así, está claro que la diversificación tiene un límite para la enseñanza, por lo que todo debe resolverse en la tensión entre lo

diverso y lo común desde donde se parte y hacia donde se vuelve una y otra vez.

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

En la diversificación, además de la secuencia de actividades, opera la secuencia de contenidos. Se trata del devenir de los contenidos que, aunque se trabajen contenidos distintos, están correlacionados entre sí. Aunque no necesariamente esto sucede en todos los casos, cuando los contenidos seleccionados están vinculados entre sí de modo secuencial, las actividades diversificadas por subgrupos en el aula tienen relación y cruces durante su desarrollo y no solo en las instancias de apertura y cierre. Esto permite un reconocimiento mutuo de los saberes y un sentido adicional a la hora de compartirlos en grupo total. Qué contenidos y qué actividades proponer a cada subgrupo es una decisión didáctica que el docente debe tomar en función de las características de las niñas y niños y de la naturaleza de los saberes, en términos

epistémicos y curriculares. Los subgrupos no tienen por qué permanecer estables, sino que pueden rotar en función de los mismos factores. Por lo tanto, cada estudiante puede ser parte de subgrupos diversos a lo largo del año y de acuerdo a cada propuesta concreta de enseñanza. De todos modos, es necesario advertir que cualquier propuesta debe ser digna para los alumnos y desafiante para su aprendizaje. Es la manera de poner en juego la diversidad y de aprovechar su riqueza.

**Cuando hay enseñanza diversificada y simultaneidad temporal de los procesos, inevitablemente hay desfases de los tiempos. Hay un riesgo permanente de que la planificación, tal como se la formula, no se pueda cumplir en la práctica. Esto hay que tomarlo como lo que es. Se planifica para una práctica de enseñanza que comporta un conjunto de acontecimientos impredecible.**

Las respuestas diferenciales de los alumnos ante las propuestas del docente, los emergentes y las derivas de los procesos de comunicación en el aula, producen esos desfases ante los cuales se deben tener respuestas. Esas respuestas no se pueden decidir siempre en el momento, ni



planificarse cada vez, sino que deben formar parte de propuestas que estén todo el tiempo en el aula. Los rincones, las comisiones de trabajo o las fichas son parte de esas propuestas para que los alumnos, en uso de su autonomía relativa en el aula, puedan acudir cuando lo necesitan. Tienen validez cuando no son concebidas para completar un tiempo muerto, sino cuando tienen sentido didáctico y comprenden tareas que generan productos que luego pueden ser compartidos con todo el grupo y se enlazan con el tratamiento de contenidos concretos. Esto contribuye a producir una circulación de saberes en el aula y no solo a habilitar su manifestación.



## 6. La cuestión de las versiones

La doctora Elsie Rockwell<sup>3</sup> y su equipo de investigación en escuelas rurales mexicanas han venido planteando la noción de versiones para referirse a las propuestas diversificadas. La idea de diversificar por grados, etapas o niveles en ocasiones no es suficiente para dar cuenta del verdadero sentido de la diversificación. Las propuestas por niveles pueden sugerir cierta rigidez en cuanto a lo que le toca a cada uno. Pero la didáctica multigrado, tomando la noción de objeto de conocimiento penetrable y siempre parcialmente inteligible de Vaz Ferreira, supone un grado alto de flexibilidad y libertad en el uso de las propuestas diversificadas por parte de las alumnas y alumnos.

Una propuesta de enseñanza con diferentes

versiones aparece como un menú de posibilidades dispuesto en el escenario del aula (Rockwell y Rebolledo 2016). De ese menú, a instancias del docente y del propio grupo, los aprendientes toman la versión que mejor se acomode a sus circunstancias particulares, sus momentos y sus posibilidades. Las versiones pueden obedecer a diversos criterios: formas de aprender, segmentos del saber, grados de profundización, perspectivas de abordaje, grados de dificultad, grados de concreción o abstracción. Al constituirse en versiones de una misma enseñanza, se trata de propuestas que se complementan en términos de continuidad, relaciones conceptuales, derivas argumentales o ejemplificación. El saber circula en función de las interacciones entre estudiantes que portan diversas versiones y se condensa en las instancias colectivas. El grupo es la síntesis.

3. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional de México. Para profundizar en las miradas de la autora y su equipo en el Cinvestav sobre algunos de los temas tratados en este artículo, véase Rockwell (1995).

## Referencias bibliográficas:

Chevallard, Yves (1997 [1985]). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Rockwell, Elsie (coord.) (1995). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie y Valeria Rebolledo (comps.) (2016). Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. México.

Santos, Limber (2011). Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. Quehacer Educativo, 105. Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP).

Santos, Limber (2016). La didáctica multigrado más allá de la escuela rural. Quehacer Educativo, 140. Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP).

Vaz Ferreira, Carlos (1957). Estudios pedagógicos. Montevideo: Cámara de Representantes.

Zabala, Antoni (1997). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

