



Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado

Limber Santos | Maestro. Director del Departamento de Educación para el Medio Rural, CEIP. Docente e Investigador del Instituto de Educación, FHCE, UdelaR.

La tríada espacios-tiempos-recursos ha estado por décadas en el centro de las consideraciones didácticas acerca de la escuela rural y su estructura de grupos multigrado. Se trata de elementos constituyentes de todas las prácticas educativas, pero las manifestaciones singulares que adquieren en la escuela rural han justificado un tratamiento diferencial y específico. Este tratamiento ha sido parte de la formación permanente de los maestros rurales, que en nuestro país ha tenido, desde hace más de medio siglo, una prolífica actividad desde el viejo Instituto Normal -en Estación González y, desde 1959, en Cruz de los Caminos-, luego CENACMAR, y actualmente Centro “Agustín Ferreiro”. Las prácticas en escuelas rurales, los talleres y la producción teórica allí generada, fueron construyendo la especificidad didáctica de la escuela rural uruguaya, que tuvo su materialización en términos prácticos, en la consideración de estos tres elementos. La defensa pedagógica de aquella especificidad sumada a un sentido pragmático que buscaba formar un maestro que contara con herramientas para desenvolver su acción en un medio y en unas circunstancias tan particulares, justificaron el pensamiento y la acción en torno a ellos.

La tríada

Considerar los espacios educativos ha implicado las posibilidades de expandir el aula tradicional en función de las alternativas disponibles en el medio rural. En nuestra construcción pedagógica, y a partir de los aportes de Agustín Ferreiro en 1937, los espacios educativos se presentaron como una de las mayores riquezas de la escuela rural, en tanto permitían cumplir con preceptos opuestos a la Escuela Tradicional y configurados en torno a las ideas escolanovistas. De todos modos, el propio Ferreiro (ed. 2010), Jesualdo (1937) y, más tarde, la pléyade de pensadores con la figura de Julio Castro (1944) a la cabeza, despreciarían la adopción acrítica de estas teorías, proponiendo un conjunto de ideas “a la uruguaya” y construyendo un pensamiento autóctono al respecto. En este marco, los espacios educativos se visualizaban a partir del concepto de *medio*, tan relevante desde el punto de vista social como didáctico.

Sobre la base de esta noción de medio, se abordó profundamente la rica disponibilidad de recursos, constituyendo otro de los elementos identitarios de la escuela rural. El buen uso de los recursos que el medio ofrece ha sido una de las claves didácticas más importantes, como factor esencial del máximo aprovechamiento del potencial de la escuela rural. El maestro rural debía conocer el medio y sus recursos humanos y materiales para fomentar un diálogo

escuela-comunidad, que en nuestra pedagogía rural siempre se ha visto como imprescindible. La enseñanza de los contenidos en la escuela rural ha girado en torno a estrategias y mecanismos de integración, posibilitados por los recursos existentes, su conocimiento y su integración a las actividades didácticas.

La organización de los tiempos ha sido un elemento crítico en este marco, dado que de ella depende la viabilidad de una práctica educativa en un grupo multigrado. La correlación de contenidos, la simultaneidad de actividades, la alternancia de trabajo dirigido con trabajo autónomo, han sido siempre características ineludibles de la escuela rural y, a la vez, factor de preocupación en los docentes. En este sentido, la gestión de múltiples procesos de aprendizaje en el aula de forma paralela a lo largo de la jornada escolar, ha implicado la instrumentación de estrategias en las prácticas de aula y en su planificación. Los múltiples cruces entre disciplinas, grados y momentos de la jornada escolar, determinaron ciertos modelos de planificación propios y específicos de la escuela rural.

Hoy podemos considerar que ninguno de los elementos de la tríada se desarrolla con independencia de los demás en la complejidad de una práctica educativa. También debemos tener en cuenta que existe una escena fundante de lo didáctico y que se instala en la pregunta del qué enseñar, a partir de la cual estos y otros elementos de la práctica educativa tienen lugar y sentido. En el multigrado, la organización de los contenidos adquiere, además, una complejidad y una riqueza extraordinarias. Por lo tanto es claro que la consideración didáctica de los espacios, los tiempos y los recursos dependerá de los contenidos de enseñanza y su organización, por lo que, en consecuencia, los elementos de la tríada se moldearán y se relacionarán entre sí de una forma dinámica y en permanente cambio. Sin embargo, aun en la centralidad de los saberes, la tríada no desaparece y sigue conformando la materialidad de lo que acontece en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Allí ubicada, en su carácter dependiente y a la vez determinante de la búsqueda de aprendizajes en un grupo multigrado, se hace necesario visitar estos elementos, a la luz de la riqueza conceptual que nos ha legado la historia y de las reflexiones recientes emanadas de la Didáctica Multigrado, en construcción.

Espacio, tiempo y recursos didácticos no tienen existencia per se; por el contrario, su sentido y legitimidad están dados por su pertenencia a un dispositivo didáctico y, por lo tanto, necesitan de las decisiones docentes para su configuración y puesta en funcionamiento. A los efectos de la investigación sobre la Didáctica Multigrado, toda observación y reflexión sobre las prácticas educativas en la escuela rural necesita de este ejercicio de considerarlos por separado que, aunque arbitrario, resulta necesario como técnica heurística.

Los espacios

La necesidad de referirse a este elemento en plural refiere a la multiplicidad de espacios que intervienen en las situaciones didácticas desarrolladas en la escuela rural. No hay uno, sino diversos espacios educativos que coexisten y se activan permanentemente. Históricamente se ha abundado en el concepto de *aula expandida* para referirse a las posibilidades de desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje fuera del salón de clase. Las actividades desarrolladas en distintos ámbitos dentro y fuera del edificio escolar determinan la expansión del aula más allá de sus límites. Precisamente, la cuestión de los espacios nos lleva a repensar el concepto de aula.

El aula no está definida por las cuatro paredes del salón. No hay espacio que por sí solo constituya un aula. Esta es: todo espacio en el que, a partir de una decisión docente, se producen acontecimientos del orden del enseñar y del aprender. Este espacio es por excelencia el salón de clase, pero puede ser el salón auxiliar, la cocina-comedor, el patio, el invernáculo, el galpón, el monte o la cañada. Allí donde opere un dispositivo didáctico se configurará un aula, sin que las características materiales sean determinantes para esa configuración. El concepto de aula expandida hacía corresponder el aula con el salón de clase, por lo cual aquella en algunos momentos se expandía a otros territorios. A partir de esta nueva noción de aula, el concepto de aula expandida ya no es necesario. La importancia de este concepto de aula radica en que sus características varían sustancialmente conforme varían las características del espacio, los contenidos trabajados y las actividades didácticas desarrolladas. En

función de donde se configure el aula, variará la organización de los niños, las relaciones interactivas, la disponibilidad de recursos y la dinámica de clase. La posibilidad de jugar con alternativas diversas de aula, cada una con lógicas diferentes de movimientos e interacciones, resulta fundamental para las prácticas en grupos multigrado y el aprovechamiento de su potencial para el aprendizaje.

Por las características del grupo multigrado, cuando el aula es el salón de clase, tiene múltiples posibilidades de gestión en función de la aplicación del criterio de simultaneidad y complementariedad de actividades didácticas. Hemos visto que, en la mayor parte de las escuelas rurales unidocentes, el salón de clase está acompañado de un segundo salón contiguo que alguna vez fue utilizado como salón de clase y, hoy en día, en virtud del descenso de la matrícula, se ha convertido en salón auxiliar. Tanto en uno como en otro ámbito, la instrumentación de rincones es, con frecuencia, una práctica habitual en la propuesta docente. Los rincones temáticos permiten disponer de espacios simultáneos y paralelos al escenario común donde están ubicados los niños, ya sea en mesas colectivas o en bancos fijos (Castro, 1944). En este escenario común, el mobiliario ayuda pero no determina las prácticas ni las entorpece de manera irremediable. Una vez más, la clave está en las decisiones docentes, de tal forma que se puede disponer de un escenario común abierto, flexible y sujeto a una dinámica importante de intercambio y movilidad, disponiendo de los tradicionales bancos Varela. Del mismo modo nos podemos encontrar con un escenario común frontal al docente y al pizarrón, con una estructura inamovible, fija y escasamente proclive a la interacción y el movimiento, disponiendo de mesas y sillas. De todas maneras, siempre hay un escenario común al cual regresar. El niño tiene una referencia estable en el salón; un lugar en el mundo múltiple y dinámico del aula multigrado. Los rincones se presentan como el motor de esa dinámica, en tanto el niño debe estar habituado a disponer de una autonomía que, sujeta a ciertos acuerdos de clase, le permita entrar y salir del escenario común, actuando solo o en grupo en los rincones que corresponda. Más allá de las temáticas y materiales allí existentes, los rincones deberían ser espacios educativos

Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado

abiertos, nunca dirigidos a un grado o nivel determinado. Recordemos que los temas no pertenecen a una disciplina en particular, tampoco a un grado o nivel específicos; son estructuras epistémicas amplias que albergan contenidos disciplinares múltiples y curricularmente planteados en todos los grados.

Muchos maestros rurales han instrumentado la idea de Comisiones de trabajo, como una forma de imprimirle a los rincones una dinámica que lleve a definirlos como algo más que espacios educativos. Las Comisiones son grupos de trabajo de composición multigrado, caracterizados por el abordaje de una determinada temática. Cada Comisión actúa en un rincón como espacio de trabajo; allí tiene una serie de materiales, una cartelera y un cuaderno de registro de actividades. Pero lo más importante es que cada Comisión tiene siempre una actividad a ser desarrollada que, en el marco del concepto de *escuela productiva* (CNEPyN, 1950), genera finalmente un producto con la doble utilidad social y educativa. Esta actividad puede ser desarrollada de manera individual, por parte de cada niño cuando termina su tarea y autónomamente se desplaza al rincón, generando con esto una estrategia de aprovechamiento significativo de los tiempos que surgen del desfasaje entre lo planificado y lo ejecutado, por un lado, y de los diferentes ritmos de trabajo de los niños, por el otro. También puede ser desarrollada de a pares o en grupo, cuando las Comisiones en pleno están trabajando en sus rincones.

Además del salón de clase y del salón auxiliar que opera con frecuencia como una prolongación de aquel, los espacios educativos en la escuela rural van más allá, configurando el aula en territorios diversos, tanto dentro como fuera del local escolar. Estos otros espacios de aula, lejos de ser considerados como excepcionales, deben ser la regla en una escuela rural con una propuesta de multigrado abierta. Pero cuando el aula es la cocina-comedor, el predio escolar, el invernáculo, la huerta a campo abierto, el monte o la cañada, sus características son otras y otros son, por lo tanto, la organización de los niños, su dinámica y desplazamientos. En primer lugar, en estos ámbitos no hay escenario común, no existe una referencia espacial a la cual regresar. La autonomía de movimiento se ejerce en función de la actividad propuesta



Foto: Concurso Fotográfico QE / Isabel Álvarez

por el docente, y con frecuencia, esto no está pautado por la pertenencia de los niños a diferentes grados. Así como en el salón de clase, desde lo didáctico la estructura del multigrado se rompe con el funcionamiento de Comisiones temáticas multigrado, en otros ámbitos externos al salón, la estructura multigrado queda totalmente abierta.

Para un observador externo o para el propio docente que reflexiona sobre sus prácticas, un potente indicador de esta dinámica son los desplazamientos que efectúan los actores en el aula, tanto dentro como fuera del salón de clase. El itinerario del docente a lo largo de la jornada podría ofrecernos un mapa con sus recorridos, con lo que tendremos una interesante representación de su propuesta docente. Este mapa nos indica cuánto tiempo el docente permanece en el sector frontal del aula, próximo a su escritorio o al pizarrón; cuánto tiempo recorre los caminos del escenario común, esto es, entre los bancos o mesas; cuánto tiempo se detiene en los territorios del escenario común, propios de uno u otro grado; cuánto tiempo se desplaza hacia los rincones o espacios de las Comisiones de trabajo. Sin duda que cada una de las posibilidades nos indica mucho acerca de la propuesta del docente y su abordaje del multigrado. De la misma manera, cuando el aula se configura en otros ámbitos que carecen de escenario común, es interesante observar los desplazamientos del docente y su ubicación con respecto al grupo

de niños: se preocupa por mantener cierta frontalidad como ejercicio de control; itenera en el grupo y se mezcla con los niños de acuerdo a la actividad; acota y estructura el espacio a modo de salón imaginario o ejerce la apertura que el espacio permite.

Pero este indicador no tendría validez sin la consideración de los itinerarios que los niños realizan en el aula. Dentro del escenario común, resulta interesante observar el desplazamiento de los niños hacia otros bancos o mesas que no son los de su referencia, y la circulación hacia y desde otros espacios, ya que ello indica las posibilidades de interacción. De hecho, la organización de los espacios educativos nos lleva a considerar la organización del grupo -la constitución y estructura del espacio común- y las relaciones interactivas que esto implica. Los itinerarios trazados por los niños dibujan un mapa donde también puede caracterizarse la propuesta didáctica del docente. Se observará si prevalecen las relaciones interactivas de los niños con el docente exclusivamente o si se fomentan también relaciones interactivas entre los niños. En tal caso, el mapa indicará si se fomentan interacciones de niños pertenecientes a un mismo grado o nivel, o si también son posibles y frecuentes las interacciones entre niños de diferentes grados. El mapa -que funciona como representación a modo de nota de campo- indicará, asimismo, si la organización del grupo y las relaciones que determina son estables y fijas,

o están sujetas a modificaciones en función del ámbito donde se configure el aula, los contenidos trabajados y las actividades propuestas.

Sin dudas que una clave de lectura de los espacios educativos no está en los espacios en sí, sino en las dinámicas y movimientos que son posibles en ellos. Esto supone, muchas veces, cierta inseguridad en el docente por temor a que se le vaya la clase de las manos. Sin embargo, esto no está ligado a la movilidad de los niños, la cual puede ejercerse con total autonomía, sujeta a acuerdos de clase y con mecanismos establecidos de funcionamiento: llamadas, respeto por quien está realizando otras tareas, acuerdos de interacción. Pero la autonomía no será impuesta; será ejercida a partir de una apropiación de los espacios por parte de los niños y el docente. Hay un lugar de referencia para cada uno y múltiples posibilidades de viajar. Hay diversos espacios de trabajo y todos se pueden utilizar de acuerdo a los intereses, la actividad propuesta por el docente y las circunstancias ofrecidas por la interacción.

Los tiempos

También aquí es necesario mencionar el término en plural. En el aula multigrado confluyen distintas temporalidades que actúan simultáneamente, y distintas escalas temporales son las que debe considerar el docente para su planificación.

Lo primero refiere a la simultaneidad de procesos que se desarrollan dentro del aula multigrado, en tanto no todos los niños están haciendo lo mismo siempre. Cuando hay actividades con grupo total, todos comparten un tiempo; pero cuando se desarrollan propuestas didácticas diversificadas, distintos tiempos conforman una trama compleja. Estas distintas temporalidades se desencadenan a partir de las diferentes actividades propuestas para los grados o niveles, pero también a la interna de cada uno de ellos, la diversidad en las formas de aprender determina ritmos diferenciales. El respeto por estos ritmos, tipos y modos de aprendizaje, exige para el docente tener en cuenta algunas consideraciones importantes acerca de su planificación. Durante mucho tiempo se ha concebido a la planificación como un mecanismo que permite prever y controlar los tiempos de la jornada escolar. Hoy podemos decir que el sentido y la utilidad de la



planificación no están allí precisamente. Esta es imprescindible pero se la debe ubicar en el lugar que corresponde. Sin entrar en las consideraciones acerca de lo poco relevante que resulta el diseño de la planificación sobre el papel, es importante destacar que las características de cualquier situación educativa, y mucho más de la que se desarrolla en un aula multigrado, provocan que la planificación sea considerada como una herramienta. Pero el respeto por la diversidad y la actuación sobre ella desde la enseñanza, hace que esta herramienta no deba pretender controlar *in totum* el desarrollo de una realidad signada por la incertidumbre. En efecto, el carácter incierto es lo que caracteriza los tiempos de una situación educativa, y la pretensión de control es una fantasía. Como expresa Miguel Fernández Pérez (1994), no se puede normar hasta el final una situación educativa, sin que esto implique restar importancia a la planificación como herramienta. Pero la planificación está para no ser cumplida en tanto su cumplimiento estricto implicaría excesivos forzamientos del transcurso de una práctica, con el consiguiente desconocimiento de lo que en ella surja bajo la forma de reacciones de los alumnos, caminos que se bifurcan, alternativas inesperadas que se presentan, intentos que fallan; todo lo cual es del orden de lo imprevisible. En este sentido, el



Foto: Concurso Fotográfico QE / Mariana de Mori

docente debería realizar dos movimientos sobre la planificación en relación a su propio tiempo de enseñanza.

El primero es un movimiento a priori, esto es, todas las acciones de preparación de las prácticas y su registro, lo cual implica trazar un camino por el cual luego se intentará transitar. Se trata de realizar el plan que luego no se cumplirá; pero su realización se constituirá en una herramienta imprescindible para moverse en la incertidumbre de las prácticas. En ellas se tomarán decisiones previamente definidas, pero también será necesario tomar decisiones espontáneas, producto de las circunstancias siempre inesperadas. Estas decisiones serán hijas de la improvisación, una improvisación fundamentada en el sentido común, en la formación, la experiencia y el camino trazado en la planificación.

El segundo es un movimiento a posteriori; esto es, una serie de registros ad hoc, al margen o sobre el texto original, que se efectúa luego de haberse producido la práctica. Comentarios, tachaduras, señalamientos realizados a la luz de lo que realmente ocurrió, ayudan a replanificar, ajustar y visualizar de nuevo la secuencia de actividades en la que se está trabajando.

Estos dos movimientos convierten a la planificación en una herramienta de trabajo y, como toda herramienta, esta debe tener marcas

de su uso. Una planificación immaculada igual que un martillo impecable en un panel, puede ser un adorno o una fachada formal, pero no es una herramienta.

Lo segundo refiere a la distinción entre los tiempos didácticos de corta duración y los tiempos didácticos de larga duración. Los tiempos de corta duración necesariamente deben inscribirse en tiempos de larga duración para que adquieran sentido y continuidad como forma de buscar aprendizajes. La corta duración didáctica refiere, por excelencia, a la jornada escolar y, en algunos casos, a la semana. Históricamente, la consideración de la organización de la jornada escolar en un grupo multigrado ha sido una temática clave para el desempeño docente. Una jornada, en la cual la simultaneidad de procesos a partir de la diversificación de actividades exige una previsión de los tiempos por parte del docente, que permita distribuir su presencia. El resultado fue y sigue siendo la alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo, en la que el maestro alterna su presencia ante el grupo total, pequeños grupos, grados o niveles, y atención individual, según sean los casos. Aunque se registran diversas formas de planificar esta alternancia, la flexibilidad de una práctica educativa en el aula multigrado no parece necesitar de una planificación estricta de los tiempos de la jornada con cuadros de doble entrada con distribución de horarios. Sí deben preverse actividades que exijan de la presencia del maestro y actividades que puedan desarrollarse por parte de los niños de forma autónoma, para que luego la alternancia sea posible. Las estrategias complementarias del multigrado, como las ya mencionadas Comisiones de trabajo o las viejas fichas -tan actuales como se quiera-, harán el resto cuando los inevitables desfasajes se produzcan.

Muchos maestros han considerado en lugar de la unidad de tiempo jornada, la unidad de tiempo semana. Aunque estas decisiones tienen que ver con la modalidad de trabajo de cada docente, es claro que planificar la semana como un tiempo didáctico de corta duración permite visualizar la correlación de actividades en el marco de una temporalidad más coherente. Con frecuencia, la jornada en el aula multigrado se puede planificar con mayor sentido si se la visualiza con el antes y con el después que supone ver toda la semana. En estos casos, dicha

modalidad permite tener una mejor perspectiva del transcurso de las secuencias que se están desarrollando.

Precisamente, las secuencias de enseñanza constituyen los tiempos didácticos de larga duración. Nada se aprende de un momento para otro, nada se aprende de la noche a la mañana; aprender cuesta y lleva tiempo. Durante muchos años se nos transmitieron algunas consignas vinculadas con el aprendizaje, con el fin de estructurar las prácticas de enseñanza en consecuencia. Ir de lo cercano a lo lejano, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto eran algunas de ellas. Hoy todo ello se ha relativizado. En ocasiones, para la enseñanza de un contenido tomamos como punto de partida, un tema instalado en las antípodas y desde ahí es trasladado a lo cercano y conocido; muchas veces, una temática se instala en el aula en toda su complejidad y luego, por un mecanismo de análisis y no de síntesis, descomponemos el todo complejo para comprender sus partes; otras veces, un concepto abstracto no constituye el final del proceso, sino el comienzo, tras lo cual desandamos un camino que nos permitirá volver al concepto para su comprensión. Pero lo que no se ha relativizado es el factor tiempo. Siempre aprender lleva tiempo y, en consecuencia, la enseñanza debe respetar esos tiempos. De ahí la necesidad de estructurar secuencias de enseñanza como conjunto de actividades concatenadas y que podrán tener diversas relaciones lógicas entre sí, pero siempre estarán distribuidas en una determinada e inevitable temporalidad. Si el aprendizaje lleva tiempo, entonces también la enseñanza debe llevar tiempo.

El apresuramiento por el abordaje de los contenidos del Programa parece conspirar contra esta lógica temporal. Pero si queremos que los procesos de enseñanza redunden en aprendizajes, lo mínimo es evitar la deriva de enseñanza, esto es, el pasar rápidamente de un contenido a otro, sin respetar secuencias ni procesos de larga duración. Poco queda de eso. Las decisiones docentes de selección y priorización forman parte como condición sine qua non de la organización de los contenidos de enseñanza. Evitar la deriva de enseñanza no implica limitar lo que se enseña, sino ensanchar las posibilidades de aprendizaje. La enseñanza de un

Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado

contenido nunca tiene un punto de partida sin antecedentes y nunca tiene un final sin consecuentes. Una actividad siempre tiene un pasado y un futuro, y de eso debe ser consciente el maestro, pero también los niños. Ahora bien, una secuencia de enseñanza para ser tal debe tener control sobre la temporalidad que implica. La distribución de las actividades en el tiempo debe hacer que entre actividad y actividad no medie un tiempo tan corto que no permita la decantación, ni tan largo que la secuencia pierda coherencia y lazos de continuidad. Además de la planificación periódica del docente, esto debe registrarse en el aula, en tanto también los niños deben ser conscientes de la secuencia. Deben registrarse referencias al final de cada actividad no solo en el cuaderno, sino en otros recursos colectivos, como un papelógrafo, que permitan retomar el tema en la próxima actividad. La pregunta: ¿qué estamos aprendiendo?, al término y al comienzo de cada actividad, ayuda a seguir la secuencia. En este marco, el uso del cuaderno como registro solamente tendrá sentido si es habitual la práctica de volver sus páginas hacia atrás e incluso de escribir no solamente bajo la fecha de hoy.

Los recursos didácticos

No hay recursos per se. Al igual que el concepto de aula, el concepto de recurso didáctico no debería estar ligado a la materialidad del objeto. Es particularmente importante tenerlo en cuenta en la escuela rural, una de cuyas mayores riquezas está, precisamente, en la existencia de múltiples y variados recursos en su medio. Esto comporta el desarrollo de estrategias didácticas que perfectamente pueden prescindir de objetos especialmente contruidos para la escuela, haciendo que la artificiosidad de la enseñanza disminuya.


El árbol que está frente a la escuela, el paisaje circundante, la cañada que pasa cerca no son recursos didácticos. Son elementos del mundo. Se transforman en recursos didácticos a partir de una decisión docente que incorpore esos elementos a un dispositivo didáctico. Ni siquiera el mapa, la lámina o los cuerpos geométricos-objetos contruidos especialmente para la enseñanza- son recursos didácticos por sí mismos. Si no funcionan en un dispositivo didáctico, pueden ser meros elementos decorativos.

Estas decisiones docentes implican visualizar el potencial de los recursos del medio para su aprovechamiento didáctico, para lo cual es necesaria una formación específica. Agustín Ferreiro centraba aquí sus críticas a la formación excesivamente urbanizada de los maestros quienes, según su apreciación, no estaban capacitados para percibir los procesos químicos y físicos que se producían en la naturaleza, como sí los podían visualizar en el gabinete de laboratorio. Por lo tanto, los recursos didácticos se construyen y para ello se necesita de una serie de decisiones que no pueden desligarse de la organización de los tiempos y de los espacios. Pero antes que nada, esas decisiones deben derivarse siempre de la escena fundante vinculada a la organización de los contenidos, antes referida. Los contenidos a enseñar son, en definitiva, los que justifican el uso de uno u otro recurso. El proceso inverso surgido por la falsa convicción de tener que usar necesariamente y a priori el invernáculo, el árbol o la XO, termina viciando la práctica educativa y quitando el potencial que esos recursos podrían tener.

En la escuela rural, un mismo recurso puede ser utilizado para trabajar diversos contenidos y no está ligado a un grado o nivel en particular, en tanto su naturaleza está indisolublemente vinculada al dispositivo didáctico del que forma parte. Su constitución depende del dispositivo didáctico, por lo que poco importa su grado de sofisticación material. En la escuela rural se aprende a partir de los elementos más sencillos y cotidianos, siempre y cuando se posibiliten nuevas miradas a lo que ya se dispone todo el tiempo. Estos puntos de partida obtenidos de las

cercanías y la cotidianidad deben complementarse también con el aporte de recursos extraños al medio que, como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la escuela debe acercar. Porque gran parte del sentido de lo que se enseña y cómo se lo enseña en la escuela, tiene que ver con su ajenidad, con el extrañamiento del saber que cautiva.

Reflexiones finales

Revisitar esta tríada de elementos de la práctica educativa supone volver a unas bases didácticas ineludibles, con una mirada enriquecida por los avances que se han logrado en los últimos años en la construcción teórica de la Didáctica Multigrado. Esta no comienza ni se agota en esta tríada, pero los espacios, los tiempos y los recursos forman parte de los acontecimientos didácticos en grupos multigrado, de manera intensa y múltiple. La diversidad particular de los grupos multigrado desencadena una forma de pensar estos tres elementos que viene a enriquecer profundamente su manifestación práctica. En el marco del máximo aprovechamiento del potencial del grupo multigrado, esta manifestación viene a caracterizarse por una diversidad de posibilidades que actúan bajo el criterio de la simultaneidad y la complementariedad. Esta diversidad didáctica exige un gran esfuerzo del maestro, compensado por los efectos que estas dinámicas tienen sobre los niños y sus procesos de aprendizaje. Procesos identificados con la interacción, el respeto por los tiempos, la gestión autónoma de los espacios y el deseo de aprender provocado por el saber y las materialidades que permiten su circulación. 

Bibliografía citada y consultada

CASTRO, Julio (1944): *La Escuela Rural en el Uruguay*. Montevideo: Talleres Gráficos 33.

CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. República Oriental del Uruguay (1950): *Programa para Escuelas Rurales*. Montevideo: Imprenta Nacional.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI editores.

FERREIRO, Agustín (2010): *La enseñanza primaria en el medio rural*. Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores. Consejo de Educación Inicial y Primaria. Consejo de Educación Técnico Profesional. 5ª edición.

SOSA, Jesualdo (1937): *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Editorial Claridad.