

2011

Informe Final - Consultoría

**Teresa Dejesús Oviedo**

[ Consultoría sobre la modalidad plurigrado como alternativa para las comunidades rurales ]

**CIIE Centro de Investigación e Innovación Educativa - MEC.**

## Índice:

Introducción.....	3
Contextualización.....	6
Marco teórico.....	12
Marco metodológico.....	22
Resultados Generales de los casos.....	24
El análisis de los casos.....	34
Reflexiones sobre la especificidad del plurigrado.....	39
Consideraciones sobre las condiciones favorables.....	46
Bibliografía.....	47

## Introducción

Esta investigación analiza el modelo organizativo y pedagógico del plurigrado implementado en el nivel inicial de instituciones educativas en algunas zonas rurales del Paraguay. El objetivo de la misma es *definir orientaciones para una propuesta pedagógica y organizativa pertinente partiendo de la investigación de la situación actual del plurigrado, así como determinar las condiciones favorables que deben darse en la misma.*

La coyuntura nacional se enmarca en un proceso de cambios tanto educativos como políticos, que han incidido en la configuración de esta modalidad. Los fracasos escolares<sup>1</sup> persisten en el sistema, aún ante los esfuerzos realizados por los diferentes programas de mejoramiento de la calidad educativa implementados desde el Ministerio de Educación

La calidad educativa y su factor consustancial, la equidad educativa, no han sido resueltas en el sistema educativo paraguayo, especialmente en lo que concierne a la definición y la implementación de un currículo pertinente. Es por ello que este estudio parte del análisis de la situación actual de la escuela rural con la modalidad. Se ha observado la gestión organizativa y pedagógica de 5 escuelas (Unidocente, bidocente y la sección de plurigrado integrado a la estructura organizativa convencional), de los departamentos de Concepción, Caazapá y Presidente Hayes. Se realizaron además entrevistas a representantes de padres, y equipos técnicos zonales de los mencionados departamentos.

El diseño de la investigación es un *estudio de casos múltiples* definido por Stake (1998) como el “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” lo

---

<sup>1</sup> Problemas de lectura y escritura al finalizar el primer ciclo de la EEB según datos de SNEPE, porcentajes bajos de rendimiento en Lenguaje y Matemática evidenciados en datos estadísticos y evaluaciones internacionales, entre otros problemas como la formación inicial y continúa de docentes.

cual permite el logro de evidencias convincentes y da como resultado un estudio detallado desde la base del marco teórico que analiza la realidad y las interrogantes a las que se desea dar respuesta.

La reflexión pedagógica sobre estos elementos identifican las estrategias que utilizan los maestros observados para la organización pedagógica de su trabajo. Se confrontan las constataciones con el marco teórico referencial. Se analizan las potencialidades y limitaciones de la modalidad. Además se plantean algunas recomendaciones teniendo en cuenta las políticas nacionales y tendencias internacionales. Por último, se recomienda la necesidad apremiante de un apoyo integral y específico a nivel del Estado, para las escuelas rurales con esta modalidad.

Si deseamos que la Educación para Todos se convierta en una realidad, la atención de los sistemas educativos deberá hacerse extensiva a toda persona que viva en zonas rurales remotas. Sin embargo, ¿existe por parte de los gobiernos un compromiso real por educar a las poblaciones rurales y están en condiciones de superar los complejos problemas que ello implica?

UNESCO

## I- Contextualización

### 1.1- Elementos contextuales en cuanto a la situación de expansión del plurigrado en las zonas rurales

La modalidad plurigrado parece un problema del pasado, sin embargo es una realidad actual, porque forma parte del presente del contexto rural y cada vez se va ampliando la cantidad de escuelas que asumen dicha organización como una respuesta administrativa al problema actual de de baja matrícula que tiene a su vez otras causalidades. A continuación se citan algunas recabadas desde las percepciones de los actores educativos:

#### 1.1.1 La masiva emigración de las familias campesinas a las ciudades.

El Paraguay, uno de los países más pequeños de América del Sur, tiene una superficie total de 406.752 kilómetros cuadrados, con dos lenguas oficiales, a partir de la Constitución de 1992: el castellano y el guaraní. Los datos de la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEEC) muestran que en Paraguay, hasta el 2004, la pobreza fue mayor en las zonas rurales que en las urbanas. Desde el 2005, en cambio, este orden se invierte, siendo mayor la pobreza en las zonas urbanas, con un 39,4%, frente a un 36,6% de las zonas rurales.

**Cuadro 1:** Paraguay: Población total por área urbana-rural y sexo,2002.

Total país	Ambos sexos	Varones	Mujeres
5.163.198	5.163.198	2.603.242	2.559.956
Áreas urbanas	2.928.437	1.422.339	1.506.098
Áreas rurales.	2.234.761	1.180.903	1.053.858

La explicación de este fenómeno podría encontrarse en la masiva emigración de las familias campesinas a las ciudades, siendo el Departamento Central el mayor receptor de migrantes. Un análisis comparativo realizado entre el Censo de Población y Vivienda del año 2002 y la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del año 2005, muestra que, en ese corto período, 54 familias emigraban diariamente al Departamento Central. Así también se puede leer el rostro femenino de la migración de este crecimiento importante (Demellenne )

**1.1.2** El plurigrado una realidad impuesta por las condiciones geográficas y económicas de la zona rural:

La situación de cambios socio demográficos es un factor que señalan los diferentes actores entrevistados (Docentes, técnicos, familias) como causante de la expansión de las secciones de plurigrado en las diferentes comunidades

En el cuadro de abajo se puede visualizar que en algunos departamentos del país representa un 60% del total de escuelas rurales como son las zonas de fronteras y otros departamentos que se caracterizan por la agricultura expansiva, entre otros.

Pero al mismo tiempo se puede identificar que todos los departamentos del país cuentan con escuelas plurigrado o secciones con plurigrado. Evidentemente unos tienen más que otros, dependiendo del volumen poblacional, de cómo se distribuye esa población y de las características de sus contextos.

El cuadro ilustra el escenario del plurigrado a nivel país y confirma el alto porcentaje que representa en las zonas rurales.

## Cuadro N° 2 Cantidad de instituciones con Plurigrado según Departamento:

Educación Escolar Básica. Cantidad de instituciones por zona, según departamento

Departamento	Cantidad total de instituciones			Cantidad de instituciones con plurigrado		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Asunción	396	-	396	126	-	126
Concepción	66	342	408	8	146	154
San Pedro	111	829	940	12	200	212
Cordillera	90	310	400	8	60	68
Guairá	82	290	372	13	103	116
Caaguazú	166	715	881	28	261	289
Caazapá	42	390	432	4	138	142
Itapúa	158	684	842	19	333	352
Misiones	54	150	204	4	59	63
Paraguarí	78	387	465	9	140	149
Alto Paraná	336	464	800	49	255	304
Central	885	199	1.084	254	50	304
Ñeembucú	53	142	195	4	89	93
Amambay	67	140	207	7	112	119
Canindeyú	47	362	409	8	193	201
Pdte. Hayes	41	193	234	8	142	150
Boquerón	19	102	121	5	60	65
Alto Paraguay	11	34	45	2	13	15
<b>Total</b>	<b>2.702</b>	<b>5.733</b>	<b>8.435</b>	<b>568</b>	<b>2.354</b>	<b>2.922</b>

Fuente: MEC. DGPE. SIEC 2009

### 1.1.3 El área rural y la expansión de las comunidades agroindustriales:

En el mundo campesino identificamos aquellas comunidades campesinas tradicionales y las comunidades organizadas en asociaciones y cooperativas.

Comunidades Agroindustriales: estas comunidades agrícolas, de origen europeo en su mayoría, se dedican a la agricultura intensiva, con una tecnología sofisticada que incluye máquinas para labranza y cosecha, combustible, fertilizantes, fungicidas y pesticidas químicos. Su producción es mucho mayor frente a la economía campesina tradicional y está destinada fundamentalmente a la venta al mercado exterior. Esta descripción socio cultural nos ayuda a entender los desafíos de una educación para la población rural pluri o multicultural.<sup>2</sup> En las expresiones de los entrevistados (Docentes, técnicos, familias) se suma como uno de los factores para la habilitación de las secciones de plurigrado teniendo en cuenta que muchas familias dejan sus tierras cediendo sus espacios a los grandes exportadores quedando muchas escuelas despobladas de niños.

## **1.2- Caracterizaciones generales del Plurigrado en el sistema educativo actual.**

La reforma educativa paraguaya de los noventa surgió en el marco del corte histórico de una dictadura de 35 años donde el sistema educativo paraguayo había llegado a convertirse en el aparato político partidario del gobierno de Alfredo Stroessner.

Hasta 1989, fecha que marca el final del gobierno stronista, la educación paraguaya podía ser calificada como muy centralizada, de baja calidad para pocos y sin cultura crítica para iniciar su transformación..

A partir de la década del 90, se implementa la Reforma Educativa; concebida como un proceso sostenido de transformaciones y de desarrollo del sistema escolar ,en el cuál, las intervenciones y programas responden a demandas específicas y puntuales; como el acceso a la educación, que si bien no ha logrado aún indicadores óptimos, ha mejorado sustancialmente. A través de la Reforma, se ha venido impulsando la necesidad de una educación democrática y universal con enfoque bilingüe, se ha propuesto, atender a la demanda de la población,

---

<sup>2</sup> Estudio sobre la población rural del Paraguay preparado por Dominique Demellenne.

hasta entonces marginada, a través de una gradual y sostenida expansión de la cobertura educativa, la pertinencia curricular y la eficiencia del sistema, respetando las diferencias, la diversidad y consolidando la identidad nacional

Este crecimiento del sistema se vio acompañado también por un proceso de transferencia de competencias y atribuciones, desde el nivel central del MEC al nivel Departamental, en el marco de una política de desconcentración-descentralización gradual, con el objetivo de impulsar el desarrollo y fortalecimiento de las instancias departamental, local e institucional.

Sin embargo, si bien las escuelas plurigrado existen desde los inicios del sistema educativo recién desde la década del 2000 en adelante se da inicio a la implementación de estrategias focalizadas para responder a la complejidad del contexto rural, entre ellas, el plurigrado.

Los datos cuantitativos disponibles nos indican que el 60% de las escuelas rurales funcionan con la modalidad de plurigrado, es decir de 5735 instituciones, 2921 cuentan con esta modalidad educativa, donde un factor desfavorable para generar aprendizajes de calidad son las malas condiciones de infraestructura.

Existen aproximadamente 72.016 niños de ambos sexos matriculados en esta modalidad, de los cuales 9.449 son niños de preescolar., Asimismo existen 4524 docentes de los cuales 1070 son del preescolar. Con frecuencia, las poblaciones rurales se ven atrapadas en un círculo vicioso que las margina del acceso a los servicios y oportunidades de educación, un empleo adecuadamente remunerado, una nutrición apropiada, infraestructura y comunicaciones que podrían rescatarlos de la pobreza.

Es destacable, sin embargo, en nuestro país, el reconocimiento de las características del niño y de la niña rurales, favorece el planteamiento de una respuesta institucional a la necesidad educativa de los mismos, aunque todavía se requiere profundizar la mirada hacia la situación de aprendizaje de los niños y niñas en esta modalidad.

Ante la lectura de los cuadros 1 y 2 , la pregunta central sería *¿qué características presenta el modelo organizativo y pedagógico de los plurigrados en las zonas rurales? ¿Podríamos Identificar prácticas significativas en la modalidad? ¿Qué estrategias que usan los maestros para la organización pedagógica de su trabajo? ¿Qué lineamientos orientadores nos puede dar luces para una propuesta pedagógica pertinente tanto para el Nivel Inicial como el de Escolar Básica?*

Teniendo en cuenta que los problemas referidos a la equidad y a la calidad educativa y su factor consustancial la equidad educativa no han sido resueltos aún por sistema educativo paraguayo, especialmente en lo que concierne a un currículo pertinente *¿Qué criterios de calidad deben ser tenidos en cuenta para una propuesta pertinente a la modalidad? ¿Qué condiciones deben darse para la implementación de los mismos? En cuanto a la organización didáctica ¿Cómo se enseña y se aprende en un plurigrado? ¿Cómo se da el trabajo del docente con sus alumnos, alumnos - aula, alumnos entre si? Como se planifica? ¿Qué actividades se proponen? ¿Cómo se promueve a los estudiantes? ¿Qué programa de estudios utilizan? ¿Qué otros materiales de apoyo utilizan?*

Actualmente la formación docente sigue siendo un nudo crítico para el apoyo a la implementación de las políticas educativas en Paraguay. Entonces, en el marco de la Reforma Educativa *¿Cómo se desarrolla la capacitación a los maestros de Plurigrado? ¿Podemos decir que la expansión del plurigrado implica el desarrollo de estrategias más complejas que necesitan nuevas capacidades de parte de los técnicos de los niveles central, zonal y local así como de nuevas prácticas de gestión a nivel local? ¿Como ven el funcionamiento? ¿Como se organiza? ¿Cómo visualiza la comunidad el plurigrado? Cuáles son las instancias de apoyo a la práctica del docente?*

## II- Marco teórico:

Si bien las referencias teóricas de este trabajo son numerosas, se toma algunas conceptualizaciones y marcos referenciales como base principal para el desarrollo de este trabajo:

### **2.1- Plurigrado ¿qué es? Un largo pasado y una actualidad vigente.**

La escuela plurigrado fue, históricamente, la primera forma en que la escolarización empezó a expandirse de modo masivo. Durante el siglo XIX y parte del XX, por ejemplo, este tipo de escuela constituía la forma predominante de escuelas en países como los Estados Unidos, donde incluso, en 1918, el 70.8% de las escuelas era multigrado (Miller 1990).

La revolución industrial y la concentración de la población en las grandes ciudades llevaron a adoptar un modelo dividido por grados y edades y fuertemente influido por la división del trabajo en las nacientes industrias (Pratt 1986; Little 1995). Así, un conjunto de factores históricos y sociales específicos hicieron que el modelo monogrado se difundiera mundialmente a lo largo del siglo XX, de manera que ha llegado a ser la forma predominante de organización escolar.

Sin embargo, las escuelas plurigrado no desaparecieron y hoy podemos encontrarlas en casi todos los países del mundo. Se encuentran en países vecinos como Argentina, Bolivia, Ecuador, Chile, Brasil o Colombia; en otros países latinoamericanos como México, Guatemala, Honduras; y en los países del Caribe. También sabemos de su masiva presencia en el Asia y en el África, en países como Vietnam, India, Pakistán, Nepal, Sri Lanka, Madagascar, Botswana, Egipto, etc. (Little 2001).

En los países de mayor desarrollo como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia, Suecia, Finlandia, Francia o Portugal, por mencionar algunos, existe asimismo un importante número de escuelas multigrado, especialmente en las zonas rurales (Pratt 1986; Miller 1991; Little 2001).

La normatividad vigente en el sector educación (que asigna un docente por cada treinta alumnos en la mayoría de los países de Latinoamérica) y los escasos recursos del presupuesto nacional impiden asignar un maestro por grado cuando el número de estudiantes es reducido.

Por lo mismo, en muchos países, la escuela plurigrado ha sido una respuesta a la existencia de pequeñas localidades pobladas con escaso número de alumnos. La escuela plurigrado surgía entonces como una necesidad debido a dificultades geográficas, demográficas o materiales.

En otros países, sin embargo, la escuela plurigrado muchas veces se ha tratado más bien como una alternativa pedagógica al modelo monogrado. Así, en Norteamérica, Inglaterra y Suecia, en las décadas de 1960 y 1970, y en medio de un movimiento de renovación pedagógica, la enseñanza multigrado se constituyó en un componente fundamental de una educación abierta, centrada en el niño y preocupada por ampliar las posibilidades de interacción entre niños de diversas edades, ante la separación superficial que se hacía a partir de los grados (Pratt 1986; Miller 1990; Little 2001).

Diversos estudios en estos países se han preguntado por los efectos de las aulas plurigrado en los logros de aprendizaje y la viabilidad de este modelo para organizar la enseñanza. Estos estudios, de carácter comparativo, mostraron que los estudiantes de aulas de plurigrado lograban el mismo rendimiento que sus compañeros de aulas monogrado (Veenman 1995 y 1996; Pratt 1986; Miller 1990; Little 1995). De esta manera, se pudo comprobar que era un modelo viable e igualmente eficiente que las aulas monogrado (Miller 1990).

Es más, varios de estos estudios sugieren que el aula plurigrado tiene efectos positivos en términos afectivos y actitudinales entre los estudiantes, en tanto permite una mayor interacción entre niños de diversas edades y, por tanto un mayor desarrollo de habilidades sociales. Si bien la mayor parte de estos estudios se realizó en países del primer mundo, estudios llevados a cabo en Colombia

arrojan resultados similares (Psacharopoulos et al 1992; McEwan 1998; Rojas y Castillo 1988).

No obstante, para lograr una eficiente educación multigrado, es necesario atender diversos aspectos de modo que se puede aprovechar su potencial.

## **2.2- La metodología de Plurigrado o multigrado en el mundo y en América Latina**

La creciente bibliografía sobre enseñanza en plurigrado o multigrado<sup>i</sup> señala que, para lograr una enseñanza efectiva, se requiere de ciertos componentes metodológicos básicos que se articulen entre sí. Se resaltan en particular los siguientes:

- La necesaria planificación de las clases.
- El trabajo en grupos y el interaprendizaje (aprendizaje en pares).
- El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo.
- Profesores que actúen como guías y facilitadores del aprendizaje y hagan uso de variados métodos de enseñanza.
- Organización del curriculum y programación.
- Estrategias de manejo de la clase que combinen diversos modos de atención (directa, indirecta).
- Reconocimiento del rol activo del estudiante y de los conocimientos y saberes previos con los que llega a la clase.

También se señala la necesidad de materiales adecuados, la capacitación de docentes en metodología para abordar el plurigrado, una mayor flexibilidad en el curriculum, apoyo de las instancias educativas en el ámbito local y regional, y descentralización de la administración (Thomas y Shaw 1992; Commonwealth Secretarial 1997; Miller 1991; NWREL 2000; UNESCO Filipinas 1995; Collingwood 1991; Montero et al 2001).

En Latinoamérica, se han desarrollado una serie de proyectos y programas para manejar de modo más efectivo el aula de plurigrado. En líneas generales, estos programas consideran los elementos ya señalados.

El más influyente de los programas educativos para atender a las escuelas con plurigrado en la región ha sido la *Escuela Nueva* de Colombia, que se inició en la década del 70, y continúa vigente constituyéndose en una de las experiencias más exitosas en el ámbito mundial en términos de innovación educativa.

Este programa se caracteriza por su énfasis en la pedagogía activa, los estímulos para el autoaprendizaje, la producción de guías de aprendizaje autónomo, el trabajo en grupo y el interaprendizaje, la organización del aula utilizando rincones de aprendizaje, el gobierno escolar y una relación estrecha entre escuela y comunidad, que incluye la participación de padres en las experiencias educativas (Schiefelbein 1993; Reimers 1993; Pscharopoulus 1992; Calvo 1996).

Muchas otras experiencias se han desarrollado en diversos países latinoamericanos con el fin de atender las escuelas plurigrado o multigrado. Algunas se han visto muy influenciadas por el modelo *Escuela Nueva Unitaria* de Guatemala (Ministerio de Educación 1996), el *Proyecto de Educación Multigrado* en Bolivia (Subirats et al 1991); Secretaría de Educación 1992), el *Proyecto FLEBI* en Honduras (FLEBI 1997), los Cursos Comunitarios en México (Ezpeleta 1997; CONAFE 1996), FUNDESCOLA en Brasil (FUNDESCOLA/MEC 1999) Y PROANDES en Ecuador (UNICEF/PROANDES 1997). Elementos del programa Escuela Nueva se pueden encontrar también en menor medida en otros países como Paraguay, Argentina, Uruguay y Chile (Schiefelbein 1993).

Basándonos en la bibliografía producida por estos programas o acerca de ellos, podemos identificar una serie de puntos en común. Por ejemplo, la mayoría de los programas utiliza el currículum nacional de cada país, pero enfatiza la necesidad de diversificar y adaptar el currículum al contexto local. En algunos casos, el currículum se reorganiza en ciclos o niveles de dos o tres años para facilitar la

enseñanza de varios grados, como en el caso de Guatemala o México, o se organiza en módulos que permiten a los niños y niñas avanzar a su propio ritmo, como en el caso de Colombia.

En todos los casos, se enfatiza la necesidad de un ambiente físico adecuado y con mobiliario suficiente. En particular se señala la importancia de poseer mobiliario que permita el agrupamiento de los niños y de las niñas para el trabajo conjunto. Asimismo, se observa la presencia creciente de rincones de aprendizaje que resulten funcionales para el proceso de enseñanza, utilizándolos de modo activo como parte de la clase y no de manera decorativa. El uso de materiales locales es también frecuente. Otros espacios fuera de la escuela también empiezan a considerarse con propósitos educativos.

Un punto central de toda propuesta educativa lo constituyen las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y en este rubro encontramos cierto consenso en la región con respecto a la importancia de las estrategias propias del aprendizaje activo y del aprendizaje centrado en el niño, con la presencia predominante del constructivismo como modelo pedagógico en los diversos países.

Las estrategias de aprendizaje que más se busca desarrollar son el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo (con el soporte de guías de autoaprendizaje y fichas de trabajo) y el interaprendizaje (trabajo cooperativo grupal con la participación de niños y niñas del mismo o de distinto grado). Se enfatiza el rol del docente o la docente, como facilitador de aprendizajes, y se reconoce entre los alumnos y las alumnas sus distintos ritmos de aprendizajes.

Se enfatiza constantemente la necesidad de articular las actividades y los contenidos de aprendizaje con el contexto cultural y social de los estudiantes; así como la importancia de usar sus saberes previos para lograr un aprendizaje efectivo. Ello se enlaza con un reclamo por una relación más estrecha entre escuela y comunidad, promoviendo la participación y el compromiso de los padres

y madres con la escuela. Esto involucra desde su presencia como actores educativos hasta el manejo de la escuela misma.

La organización de los estudiantes es otro aspecto que recibe creciente atención y ha incentivado la creación de estructuras de gobierno escolar o municipios escolares y estrategias similares, como espacios para desarrollar valores y actitudes de responsabilidad, solidaridad, tolerancia y respeto.

Los materiales educativos que se han desarrollado en los proyectos de las escuelas plurigrado o multigrado han tomado la forma de guías de autoaprendizaje, como una herramienta central que permita a los alumnos y alumnas trabajar autónomamente. También la necesidad de contar con libros de diverso tipo se ha señalado reiteradamente, llevando a implementar bibliotecas de aula en varias experiencias, de modo que los niños y las niñas los tengan al alcance y puedan trabajar independientemente con ellos. Finalmente, se han desarrollado manuales y guías para los docentes, a fin de brindarles orientación con respecto a las nuevas estrategias pedagógicas propuestas y como complemento de la capacitación previamente recibida.

La planificación de las clases enfatiza la necesidad de un adecuado manejo de varios grados a la vez, de modo que cada uno pueda desarrollar sus actividades de aprendizaje, ya sea de modo conjunto o por separado.

Las estrategias de capacitación docente han seguido diversos modelos (en cascada, con equipos multiplicadores, con microcentros o centros demostrativos) y algunas han sido más exitosas que otras. En todos los casos, encontramos un énfasis en partir del aula y volver a ella, de manera que esto permita a los docentes modificar efectivamente sus prácticas pedagógicas. Para ello, ha resultado fundamental la continuidad a través de sistemas de monitoreo y mediante la formulación de redes de maestros o microcentros, a manera de grupos de apoyo.

Esta revisión de los elementos centrales desarrollados por diversos proyectos y programas en países latinoamericanos muestra, como ya se indicó, una correspondencia con las estrategias desarrolladas en otras partes del mundo. También aparecen algunos énfasis especiales en la región, como la necesidad de una relación más estrecha entre escuela y comunidad, así como el curriculum nacional, el conocimiento local y la participación de niños y niñas.

### **2.3- Caracterización del contexto rural:**

Diferentes autores ofrecen aportes para un acercamiento progresivo a la conceptualización. Un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), publicado en el año 2004, "*Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política*", plantea que la definición del sintagma *área rural* debe satisfacer dos criterios: uno relacionado con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de la tierra, y el otro con el tipo de trabajo que realizan sus residentes.

En primer lugar, el área rural es generalmente un espacio abierto, con baja densidad de población. Así, una elevada proporción del área no habitada o de tierra utilizada se destina a la producción primaria (minería, agricultura, ganadería, forestación, pesca). En segundo término, los residentes del área rural dependen en gran medida (directa o indirectamente) de esas actividades primarias de producción como sus principales (si no únicas) fuentes de subsistencia.

Ashley y Maxwell(2001).utilizan un enfoque que comprende varios criterios, a partir de los que definen al área rural como: un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan solo una pequeña parte del paisaje; un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos; un asentamiento de baja densidad (entre 5.000 y 10.000 personas); un lugar donde la

mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas; un ámbito donde existe disponibilidad de tierra a un costo relativamente bajo; un lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado a una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura

Por otra parte, en los países en desarrollo a menudo la ruralidad es sinónimo de pobreza. De este modo, y a pesar de la significativa migración desde el ámbito rural al urbano, la mayoría de los pobres (campesinos sin tierra y trabajadores agrícolas estacionales, fundamentalmente) es todavía rural.

El medio rural es entonces (Ramos y Romero, 1993) una entidad socioeconómica en un espacio geográfico con cuatro componentes básicos: *Un territorio* que funciona como fuente de recursos naturales y materias primas, receptor de residuos y soporte de actividades económicas. *Una población* que, con base en un cierto modelo cultural, practica actividades muy diversas de producción, consumo y relación social, lo que forma un entramado socioeconómico complejo. Un *conjunto de asentamientos* que se relacionan entre sí y con el exterior mediante el intercambio de personas, mercancías e información a través de canales de relación. Un conjunto de *instituciones públicas y privadas* que vertebran y articulan el funcionamiento del sistema operando dentro de un marco jurídico determinado.

#### **2.4- La calidad en la Educación Inicial y Escolar Básica.**

Zabalza (1996) destaca los retos que debe afrontar la Educación Inicial y Escolar Básica en los próximos años y enfatiza el nuevo concepto del niño como “sujeto de educación”; la organización del currículo de la educación inicial concebidos como proyecto formativo integrado que se desarrolla durante toda la escolaridad; la revitalización profesional de los docentes de educación inicial, ampliando su espacio de conocimiento e intervención, hasta llegar a ser profesionales del currículo y las competencias que definen este perfil profesional que son: la

programación, la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos y la evaluación de procesos.

Según Frabboni (2001) las instituciones con educación de calidad deben poseer una didáctica problemática y pluralista; es decir, el currículum de calidad debe sugerir experiencias-actividades que partan de las necesidades de los niños, prestando especial atención a la comunicación, socialización, el movimiento, la exploración, la autonomía, la fantasía, la aventura, la construcción; proponer estrategias didácticas flexibles y modulares (congruentes con las necesidades reales de los niños y del contexto social);

En cuanto a las estrategias educativas, Frabboni (2001) señala que deben enmarcarse dentro de una propuesta de juego como medio para la socialización y el aprendizaje y del contexto como una sección didáctica descentralizada ya que el territorio de vida del niño ofrece “potenciales aulas descentralizadas bajo la vestimenta de servicios culturales, recreativos como la biblioteca, el museo, la pinacoteca, el centro deportivo, etc.” Así como la organización de los tiempos y los espacios teniendo en cuenta la posibilidad de habilitar contextos múltiples diversamente organizados. El uso de los ambientes o espacios internos y externos considerados como rincones, con la finalidad de poner en marcha una experiencia de ampliación e integración que supere la estaticidad, inmovilidad, rigidez de los espacios. La práctica del trabajo en grupo es posible en la medida en que se promueva una atmósfera afectiva y relacional, tomando conciencia que “cada retroceso hacia lo individualista y privado por parte del maestro va contra la infancia”.

Córmack y Fujimoto (2000) en el informe que realizaron para la OEA sobre el estado de la educación inicial en América Latina y el Caribe, citan como ejes del cambio cualitativo de los servicios educativos: la mayor pertinencia en los contenidos educativos; la necesaria flexibilidad que facilite su adecuación a las distintas realidades dentro de cada país; el mejoramiento de los sistemas de evaluación, incorporación de variables científico tecnológica, ecológica y cultural

en los currículos; la valorización del trabajo y aplicación de metodologías participativas; modelos didácticos que favorezcan la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad.

Las autoras (Cormack y Fujimoto, 2000) diseñan el concepto de calidad educativa desde las necesidades y realidades. De sus caracterizaciones se perciben las siguientes coincidencias: un diseño curricular flexible, pluralidad de concepciones de aprendizaje que sustenten el modelo didáctico; estrategias didácticas que contemplen la actividad lúdica equilibrando creatividad con aprendizaje; organización adecuada del espacio físico y selección de materiales didácticos diversos y polivalentes; proyectos institucionales y de aulas que aseguren aprendizajes propios del nivel con una mirada integradora e interdisciplinarios; instrumentos de evaluación que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños; estrategias participativas de planeamiento y evaluación institucional; integración de los padres al PEI (proyecto educativo institucional) y apertura comunitaria; puesta en marcha de proyectos de investigación acción.

## **2.5- Influencia de los contextos: escolar y familiar sobre el desarrollo infantil**

Existen diversos estudios que han evaluado la incidencia de los entornos, ambientes o contextos educativos en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Feuerstein (1980) afirma que los adultos y educadores son mediadores en los aprendizajes de los niños, por lo que tienen el poder de elevar el nivel de desarrollo de los niños, así como estancarlo. Para este autor las habilidades de pensamiento son desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje mediado, proceso que realizan en primer lugar los padres. Sostiene que la raíz de las deficiencias cognitivas radican en la calidad de la relación de los niños con sus familias, donde los padres que carecen de rutinas, que imponen restricciones que no son explicadas, que fallan en instalar en los niños el hábito de imaginarse el futuro y la precisión para reunir y expresar información, entre otras conductas, pueden impedir el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus niños.

Se constata la fuerte vinculación del desarrollo integral del niño y la niña, con la asistencia a un centro educativo y la calidad de éste último., Por lo tanto, aunque la familia es el primer y más poderoso factor explicativo del desarrollo y aprendizaje de los niños, una vez que el niño o la niña ingresa a la educación escolarizada, es la institución educativa la que explica con mayor fuerza los avances de los niños y las niñas.

### **III- Metodología.**

El diseño de la investigación en un estudio de casos múltiples definido por Stake (1998) como el “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”

El estudio de casos múltiples permite el logro de evidencias convincentes y da como resultado un estudio detallado desde la base del marco teórico que analiza la realidad y las interrogantes a las que se desea dar respuesta. Lo que permite señalar los escenarios reales que se constituyen en las fuentes de información.

#### **3.1- Principios Orientadores:**

La metodología de la investigación responde a un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, muestreo intencional, análisis de datos inductivo (categorías definidas en base a las diferentes variables que intervienen en la acción educativa en el plurigrado).

- **Participativa e integradora** a través de estrategias de recolección de datos desde los diferentes actores socio-educativos.
- **Critica reflexiva** La investigación critico reflexiva permite entender la realidad. El estudio se sitúa en el contexto de la escuela rural y pone especial atención al plurigrado de dicha zona, como objeto de estudio. Cabe destacar que no pretende describir las prácticas como muestra representativa de todas las escuelas rurales, o de la mayoría. La investigación se propone dar visibilidad al trabajo educativo en la

modalidad e intenta realizar una comprensión de la misma desde la interpretación de las lógicas que subyacen en su quehacer organizativo y pedagógico.

**3.2- La selección de las instituciones escolares** se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

**Cuadro 4:** Criterios de selección de las instituciones y la codificación

Caso A	Caso B	Caso C	Caso D	Caso E
Escuela Plurigrado rural de gestión oficial del Departamento de Caazapá, Distrito Yuty  Plurigrado integrado a la organización de grado	Escuela Plurigrado rural de gestión oficial -Departamento de Concepción  Unidocente ubicada en una isla	Escuela de frontera de gestión oficial del Departamento de Presidente Hayes  Unidocente	Escuelas de frontera de gestión oficial del Departamento de Presidente Hayes  Bidocente	Escuela de frontera de gestión oficial del Departamento de Presidente Hayes  Plurigrado: jardín y preescolar
<b>Codificación:</b>	<b>Codificación:</b>	<b>Codificación:</b>	<b>Codificación:</b>	<b>Codificación:</b>
Docente: DCA Familia: FCA  Niño: NCA	Docente: DCB  Familia: FCB  Niño: NCB	Docente: DCC  Familia: FCC  Niño: NCC	Docente: DCD  Familia: FCD  Niño: NCD	Docente: DCE  Familia: FCE  Niño: NCE

### 3.3- Metodología de trabajo de campo.

El diseño planteado es suficientemente flexible para aprehender las diferentes formas de entender las realidades escolares. Para eso se diseña una propuesta basada en un acercamiento a las realidades, basado en el concepto de “visitas” a las escuelas.

A partir de las hipótesis y/o preguntas planteadas en el diseño de investigación se asumen puntos claves o ejes para la profundización de la problemática. Para cada eje se definen las principales preguntas investigativas identificando los datos a recolectar. Para obtener los datos se definen los instrumentos a utilizar.

Los actores entrevistados fueron docentes, representantes de familias y miembros del equipo técnico zonal.

**Cuadro 5:** Ejes de profundización de la problemática, preguntas y definición de instrumentos

Ejes	Preguntas/ actores	Instrumentos
<b>Gestión Organizativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Como se organiza?</li> <li>• ¿Qué tipo de gestión sustenta la práctica del director?</li> <li>• ¿Cuáles son las expectativas con relación a la educación de calidad?</li> </ul>	Entrevista abierta
<b>Gestión Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se enseña y se aprende en un plurigrado?</li> <li>• ¿Qué modelo didáctico sustenta la práctica del docenter?</li> <li>• ¿Como se da el trabajo del docente con sus alumnos, alumnos - aula, alumnos entre si?</li> <li>• ¿Cuáles son las expectativas con relación a la educación de calidad?</li> <li>• ¿Como se planifica? Que actividades se proponen? ¿Como evalúan? Como promueven a los estudiantes?</li> <li>• ¿Que programa de estudios utilizan?</li> <li>• ¿ Qué otros materiales de apoyo utilizan? Niños, docentes.</li> </ul>	Entrevista abierta Observación in situ Análisis documental
<b>Contexto (su efecto para la construcción de aprendizajes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pregunta que se hace Dupriez se relaciona con saber : “¿en qué medida, los recursos culturales presentes en el entorno escolar influyen sobre los actores?ii</li> <li>• ¿Como visualiza la comunidad el plurigrado?</li> <li>• ¿Quien asiste a la escuela? Cómo?</li> </ul>	Entrevista abierta

**3.4- Técnicas de recolección de datos:** Entrevista en profundidad según ejes y observación de campo.

**3.5-Instrumentos:** Diario de campo, notas de entrevistas ( ver cuadro N° 5)

**3.6- Interpretación de datos:** árbol de categorías.

#### **IV- Resultados generales de los estudios de casos**

Los casos que se presentan y detallan a continuación corresponden al estudio de casos realizado en tres departamentos del país, en cinco escuelas, con cinco docentes que trabajan en escuelas Unidocentes, bidocentes y multidocentes. Las escuelas están ubicadas en los departamentos de Concepción, Caazapá y Presidente Hayes. Cada escuela posee características particular en cuanto a su zona geográfica, situación socio económica y socio cultural.

Se analizan cinco casos dado que interesa realizar un proceso de indagación comprensivo y sistemático (Rodríguez, G, Gill, J, García, E, 1996) para analizar el modelo organizativo y pedagógico desde las estrategias que utilizan los docentes para la organización pedagógica de su trabajo.

Se seleccionaron sujetos participantes a los cuales se les ha asignado un seudónimo relacionado con la codificación de los casos (ver cuadro 4):

**Escuela caso A:** Escuela rural de gestión oficial del departamento de Caazapá. La escuela cuenta con una sección de Plurigrado integrado a la organización de grado convencional o multigrado, el grupo está compuesto por niños y niñas del preescolar y del primer ciclo, el docente es titulado en Escolar Básica, mediante una formación de nivel terciario cursada en un Centro Regional de Educación. Su trabajo de enseñanza se combina con la dirección escolar.

En cuanto al modelo organizativo y pedagógico, el planteamiento de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, no es claro para el docente a pesar de sus años de experiencia. Demuestra deseo de innovar tratando de encontrar la forma de organizar su grupo en los diferentes intentos que realiza día a día. Manifiesta además que es muy difícil el trabajo en el plurigrado porque tiene que conjugar la enseñanza de los niños y niñas con la dirección escolar. Desde su rol de director tiene la responsabilidad de atender las necesidades de los otros grados, de las familias, de asistir a reuniones que convoca la dirección de área y la supervisión

educativa, entre otras tareas. *Ijetuu sinceramente che hae un rejapo doble esfuerzo. reguerekoramo petei grado normal es más fácil, petei grado peguara la ne enfoque remeevaera sin embargo dos grados en una misma aula se enfoca mavaera diferente..ipohyi..ñanemokaneo..sinceramente ñanemokaneo*

Se comprueba además el escaso acompañamiento y control por parte de los equipos técnicos zonales y de nivel central, quienes a su vez manifiestan que desconocen las orientaciones para este tipo de modalidad.

Utilizan el nuevo programa de estudios de educación inicial y de escolar básica, a pesar de las dificultades que encuentran para su adecuada implementación- *Aipuru programa pyahu, de todo un poco, volumen, ficha, por que muchas veces la programa pyahu por ejemplo el área de de tecnología ogueru computadora... umia ha ore nunca ni ndokuaai haekuera la computadora...ha che amee chupekuera ideprobecho vaera chupekuera ha o conosevaovoi*

La planificación es una tarea muy difícil de sobrellevar por la complejidad del grupo, pero manifiesta que busca los mecanismos y maneras de gerenciar los materiales para apoyar su trabajo con los niños. Sin embargo reconoce la dificultad para concretar el desarrollo total de los programas- *ajapo che plan ajogua materiales ajapo a entresaca reí che la contenido che a creeva conveniente es decir lo más necesario es difícil llegar a desarrollar en su totalidad el programa*

*Ajapo petei planeamiento ha gran parte upeva () a integra che, ha areko che plan año anterior guare material () ahecha mbae contenido ikatu a integra ha mbaepa ndaikatui*

El problema más recurrente es la organización de los alumnos para el trabajo en clase, el mecanismo utilizado con mayor frecuencia es la atención separada por grados - *mientras ambotarea petei grado, amee tarea independiente ha a desarrolla proceso de clase con otro -*

En algunos casos, también se realizan actividades en conjunto y además del trabajo por tutoría, que le resulta efectivo - *se ayudan mutuamente la que saben más con la que sabe menos o la que habla castellano con el que habla guaraní ...por que en clase de guaraní por ejemplo ella pide ayuda a sus compañeritos... cualquier cosa que no entiende bien y viceversa en clase de castellano los demás también cualquier cosa se acercan y le preguntan y la ayuda es mutua en la mayoría de las veces.*

En lo que respecta a las actividades diferenciadas se puede observar que las mismas se presentan bastante rutinarias, por ejemplo: les pide a los niños del preescolar que dibujen en sus cuadernos, a los del primero que copien de la pizarra una lección.

Entre las principales preocupaciones señala y reitera que la combinación de la enseñanza con la dirección escolar le hace difícil su trabajo, *“necesitamos tiempo y concentración y sobre todo para lograr lo que la reforma propone “tiempo” para la planificación y la innovación” - escuela viva atopa omee libertad tanto a los alumnos alumnas y también al docentes por que anteriormente kuri nde ereko petei horario de clase tenes que desarrollar tal día tal área tal completo como por ejemplo matemática (lunes numeración martes operación, miércoles operación, jueves parte geometría y viernes ya conjunto)*

Otro aspecto reiterado es la necesidad de contar con Instancias de apoyo a sus preocupaciones; *“el aspecto de la gestión que más solicitamos los profesores es la capacitación en la especificidad del plurigrado”*. Se destaca el valor de las capacitaciones en el marco del Programa Escuela Viva - *che la Programa Escuela Viva heta mbae aprende por que te da más libertad de de poder de enseñar nande encarsillai sin embargo anteriormente te encarsillan en qué sentido.... por que vos tenes que desarrollar en un cuarenta minuto de clase y no podes desarrollar todo sin embargo escuela viva te dice que vos tenes que dar no cantidad si no calidad.*

Así mismo se destaca la necesidad de ajustar el enfoque y los criterios de promoción a la realidad del plurigrado - *la promoción igual la grado regular oguerekohaicha ndaipori diferencia peare peichaite umi sistema aipuru pero roikoteve ojegueroko en cuenta la sistema de promoción de a cuerdo a la realidad.-*

Con respecto a las expectativas sobre la calidad educativa refiere la necesidad de contar con materiales y libros de textos en base al nuevo Programa de Estudios y capacitación sobre el trabajo en la modalidad. *Contamos con los volúmenes de inicios de la reforma y eso te trae así lectura que muchas veces ellos no dan interés, por que son larguísimos para nosotros mismos son incomprensibles.*

**Escuela caso B:** Escuela rural Unidocente de gestión oficial del departamento de Concepción. El grupo está compuesto por niños y niñas del preescolar y del primer ciclo, el docente es titulado mediante el curso de Profesionalización en servicio para la Educación Escolar Básica. Se combina la enseñanza con la dirección escolar.

En cuanto al modelo organizativo y pedagógico, el docente no hace una diferenciación de su metodología para la enseñanza por grados; manifiesta que en el Instituto de Formación Docente no se les prepara para enseñar plurigrado. El docente tiene pocos años de experiencia, demuestra deseo de aprender y encontrar la forma organizar su grupo y sobrellevar el trabajo que considera es una tarea muy difícil.

Esto último porque tiene que conjugar la enseñanza de los niños con la dirección escolar, el trabajo con las familias, entre otras tareas y sortear las diferentes dificultades y necesidades de su escuela ya que la misma se encuentra en una isla, donde se hallan asentadas numerosas familias. *El trabajo en plurigrado requiere de doble esfuerzo aparte de sufrir las carencias de materiales para que los niños aprendan, largas horas de camino para llegar hasta la escuela (moto y después canoa sumando aproximadamente 2 horas de viaje en total).*

Las familias son de muy escasos recursos la mayoría viven de la pesca y la caza de animales silvestres, y no cuentan con energía eléctrica. Los equipos técnicos zonales también tienen dificultades para llegar hasta el lugar, lo que queda simplemente en el deseo, por el peligro y la distancia que representa la ubicación de la escuela. El apoyo que reciben según manifiesta es de la iglesia y algunas empresas privadas solidarias.

Utiliza el nuevo Programa de Estudios a pesar de las dificultades que encuentra para su efectiva implementación. La planificación es una tarea muy difícil y reconoce la dificultad para concretar el desarrollo total de los programas

El problema más recurrente es la organización de los alumnos y los recursos materiales. Cuando se puede se realizan actividades en conjunto y diferenciadas.

En lo que respecta a las actividades diferenciadas se puede observar se presentan rutinarias, mediante la realización de dibujos estereotipados, y ejercicios de lecto escritura

Entre las principales preocupaciones señala y reitera que la combinación de la enseñanza con la dirección escolar le hace difícil su trabajo, así como la distancia, falta de luz eléctrica y materiales didácticos, la necesidad de contar con Instancias de apoyo a sus preocupaciones para superar el “aislamiento pedagógico”: solicitamos capacitación en la especificidad del plurigrado. *Hacemos lo que podemos...*

Con respecto a sus expectativas de calidad solicita textos, kits de materiales que le alcance a todos, y capacitación.

En cuanto a instancias de apoyo a la práctica educativa, la Coordinación Departamental cuenta con una red de docentes de Plurigrado desde junio del año 2010. En el área se realizan Círculos de Aprendizajes. Sin embargo nunca llegaron a visitar la escuela.

**Escuela caso C:** Escuela rural de frontera de gestión oficial del Departamento de Presidente Hayes. La docente es titulada mediante el Curso de Profesionalización en Educación Escolar Básica. La institución es Unidocente, asisten niños y niñas del preescolar, primer ciclo y segundo ciclo. Se combina la enseñanza con la dirección escolar.

En cuanto al modelo organizativo y pedagógico, señala que es muy difícil el trabajo en el plurigrado a pesar de 20 años de experiencia en plurigrado y en la misma institución, porque tiene que conjugar la enseñanza de los niños con la dirección escolar, puesto que desde su rol de directora tiene la responsabilidad de atender las necesidades de la institución, asistir a reuniones, talleres, a las familias - *cuando hay reunión se les deja a los alumnos, perdemos muchos días de clases.*

Demuestra en una actitud abierta, con deseo de seguir aprendiendo, organiza su grupo dividiendo las tareas por grado *es muy difícil trabajar por que eem... el preescolar es*

*difícil, el primer ciclo necesita mucha atención y el segundo ciclo es muy largo y yo primero tengo que trabajar con un grupo preescolar, primero, segundo....quinto o sexto.... y le tengo que dar trabajo y los otros grados mientras me están esperando. En algunos casos trabajamos juntos un mismo texto y las preguntas vamos variando, por que viste que ahora la enseñanza es para la vida, yo siempre eso les digo, aprender para la vida, yo ya mezclo todos los temas del plurigrado siempre, nunca tuve problema.*

Afirma el escaso acompañamiento y control por parte de los equipos técnicos zonales y de nivel central. El que llega es el supervisor de apoyo técnico administrativo y el técnico del nivel inicial. *Capacitación tenemos, pero no... no.. es exclusivo para plurigrado...la ultima vez quedo pendiente encontramos solo los docentes de plurigrado en estos 20 años que estoy en la institución, nunca tuvimos talleres de exclusividad sobre plurigrado.*

No utiliza el nuevo Programa de Estudios - *nunca llegó, nunca se repartió... una vez me prestaron un programa pero solamente preescolar...Quinto y sexto use muchísimo cuando empecé fue no se si tengo por aca esteee... uso también un programa que salió en el "90" y muestra paso a paso lo que hay que hacer en cada grado y ya gradúa los objetivos y actividades Para la planificación se busca la manera, porque nos solicitan tener uno por grado (se observa que tiene del preescolar al 6° grado). Uso también de los años anteriores y voy actualizando Tengo mi libro que uso yo...mira grados libres dice este lo que yo use muchísimo es como un como se llama ñande jae chupe famoso "plan anual" que esta todito entonces yo punteaba... punteaba... me ayudaba muchísimo por que viste que emm no es planeamiento es como uno que me dio cuando estaba la señora Vicenta no no es Vicenta fue ministra por un ratito una grandota. Vicenta es verdad Bareiro de Soto.*

En algunos casos también se realizan actividades en conjunto y cabe destacar que otro tipo de organización es el trabajo por tutoría con los del segundo ciclo.

En lo que respecta a las actividades diferenciadas se puede observar que la orientación de las mismas es bastante rutinaria, por ejemplo: les pide a los niños del preescolar que dibujen en sus cuadernos... a los del primero que completen una fotocopia... En una de las clases se pudo observar el desarrollo de cuentos y

actividades gráfico plásticas. Así mismo se destaca la evaluación *al término de cada proyecto tengo los registros con los nombres de la criatura , aca ya esta todito..Chequeo nomas*

Sin embargo reconoce la dificultad para concretar el desarrollo total de los programas.

Otra situación manifestada por la docente es el comportamiento violento de los niños a raíz de las dificultades para organizar las tareas. *Una vez se pusieron por mí y casi me pegaron*

Entre las principales preocupaciones señala y reitera que la combinación de la enseñanza con la dirección escolar le hace difícil su trabajo, “*necesitamos más tiempo*”, rechaza la idea de tener otra compañera en la institución después de 20 años de trabajar sola con la comunidad.

Reitera la necesidad de contar con Instancias de apoyo, solicitando capacitación en la especificidad del plurigrado, aunque destaca el valor de las capacitaciones en el marco del Programa Escuela Viva desde la Educación Inicial –y el apoyo del técnico zonal del nivel.

Con respecto a sus expectativas de calidad educativa señala: *lo que más necesito es por ejemplo así textos que viste que ahora se tiene que integrar, no dar por ejemplo m..... Yo en este por ejemplo en estos días estaba dando sobre la solidaridad pero una lecturita así cortita nomás que de eso nosotros muchísimas cosas sacamos y de allí ya le digo ahora estamos dando ciencias sociales estamos integrando ciencias sociales luego la solidaridad estamos dando como ser solidarios por ejemplo todos en ciencias y cuando le pido que esta idea central ....que se yo... pasamos ya a comunicación y así esas cosas lo que a mí me hace falta no pretendo yo .. por ejemplo ... que me envíen miles de libros, ni nada por estilo, yo necesito cositas así para que me ayude esos juguitos por ejemplo me ayudan muchísimos para preescolar esos bloques esos tengo no mas todo acá.*

Los recursos materiales que utilizan los niños desde el primer ciclo son libros de texto de los 80`...90` ---y *ahora salió para el primer ciclo en el 2010 pero no es suficiente me dieron solo 3*, la interacción de la maestra con los niños se da de manera muy particular asumiendo el rol de cuidadora, niñera, enfermera y en algunos

momentos de consejera *tengo algunos alumnos, de esos que vinieron de otras escuelas y un día me hicieron un desastre quisieron pegarme... al papa le habían mandado a la cárcel por qué demasiado le jugo a su hija.*

**Escuela caso D:** Escuela rural de frontera de gestión oficial del Departamento de Presidente Hayes. La docente es titulada mediante el Curso de Profesionalización en Educación Escolar Básica Es una institución bidocente, a la que asisten niños y niñas del Preescolar y primer ciclo. Se combina la enseñanza con la dirección escolar

En cuanto al modelo organizativo y pedagógico, la organización de la enseñanza es poco clara para la docente, quien tiene 20 años de experiencia.

Para organizar su grupo, demuestra una actitud abierta, dividiendo las tareas *doy a cada grado por separado lo que tiene que dar pero a todos le doy a la misma hora clase de matemática´.*

*Mmm por ejemplo cuando estoy en la parte de división para explicarle la parte de división así tengo que estar con preescolar, primero por mas que les dé por ejemplo algo fácil.. allí por ejemplo lo que yo necesito es algo nuevo por ejemplo por ahí tengo rompecabezas que yo preparo tengo también domino que yo preparo entonces yo le digo ustedes van a hacer por que a veces ya te puede decir el niño te dice luego no ...ese profesora yo ya no quiero saber nada esos de esos domino...esos ellos ya no quieren saber más nada por que ya varias veces uso pues ...entonces...*

En algunos casos también se realizan actividades en conjunto. En lo que respecta a las actividades diferenciadas se puede observar que son rutinarias, ejemplo deletreo y conteo memorístico. Cuentan con escasos recursos materiales, *no tenemos hojas, libros, tenemos que reciclar.*

Señala que es muy difícil el trabajo en el plurigrado porque tiene que conjugar la enseñanza de los niños con la dirección escolar, y otras tareas como la limpieza del aula con los niños ya que no cuentan con limpiadoras *ore como docente tenemos un desafío grande para enfrentar la realidad en la escuela - es muy difícil es muy difícil ..no da gusto.. además tengo la dirección a mi cargo turno mañana y tarde los trabajos a veces la reunión tengo que dejar por que en el turno mañana no hay otro profesor, yo solita estoy, en la tarde si ya tengo otro compañero y cuando voy a entregar los trabajo tengo que soltar todo a los alumnos*

El acompañamiento y control por parte de los equipos técnicos zonales se reciben por parte del supervisor de apoyo técnico administrativo en el último tiempo, y del técnico del nivel inicial para el apoyo al trabajo con el primer grado.

Utiliza el nuevo Programa de Estudios, *doy a cada grado por separado lo que tiene que dar* ..Entre las principales preocupaciones señala y reitera que la combinación de la enseñanza con la dirección escolar le hace difícil su trabajo, necesitamos más tiempo, yo también tengo que enseñar *La exigencia yo tengo que ver para cada grado. Con todos los grados menos preescolar por que preescolar pues es chicquitito.. les puede pasar cualquier cosa pero son trabajos para preescolar.. Tengo que buscar actividades...en el primer grado es muy difícil trabajar por que en el primero tengo que dar las letras en el segundo ellos ya saben todo eso*

Otro aspecto reiterado es la necesidad de contar con Instancias de apoyo a sus preocupaciones, solicitando capacitación específica para la modalidad de plurigrado - *De todos los cursos, de todas las jornadas me invitan yo tengo educación inicial que termine verdad la especialización y eso siempre lamento por que yo estoy aca verdad y mi preescolar no puedo ..no puedo .. manejar como es y debe ser ...como tiene que ser y eso siempre me dolió pero uso entre con ellos el programa y voy levantando .*

En cuanto a sus expectativas de calidad reitera la necesidad de contar con materiales didácticos y capacitación permanente.

**Escuela caso E:** Escuela rural de frontera de gestión oficial del Departamento de Presidente Hayes, la institución cuenta con una sección de plurigrado jardín preescolar, la docente está formada en Educación Escolar Básica. Se combina la enseñanza con la dirección escolar

En cuanto al modelo organizativo y pedagógico, la organización de la enseñanza es poco clara para el docente, quien cuenta con 10 años de experiencia. Demuestra una actitud abierta, organiza su grupo en uno solo es decir, actividades en conjunto y luego realiza actividades diferenciadas para cada grado utilizando el programa de estudios *se integra todo a los del jardín le doy más facilito y a los del preescolar mas difícil ..También los del preescolar vienen más hora y los de jardín menos hora.*

En lo que respecta a las actividades diferenciadas se puede observar que son rutinarias, por ejemplo dibujo, escribir números, rasgados, rellenar figuras. Cuentan con escasos recursos materiales, *tenemos que reciclar.*

Señala que es muy difícil el trabajo en el plurigrado porque tiene que conjugar la enseñanza de los niños con la dirección escolar, *la Pluri ijetuu sinceramente ijetuu.. la docente debe dominar el contenido ikatuhaguaicha omboiguales es decir dar concordancia de un contenido con el otro grado. ... necesitamos más tiempo yo también tengo que enseñar y al mismo atender a los otros grados hasta el tercer ciclo*

El acompañamiento y control por parte de los equipos técnicos zonales se da a través del técnico del nivel inicial.

Otro aspecto reiterado es la necesidad de contar con Instancias de apoyo a sus preocupaciones, solicitando capacitación y más rubros para desdoblarse la dirección. *Pero entiendo que eso es difícil por que los niños pasan todo al otro lado de la frontera y no tenemos casi alumnos.*

En cuanto a sus expectativas de calidad reitera la necesidad de contar con materiales didácticos, capacitación permanente, y acceder a un salario mejor como en la Argentina.

## V- El análisis de los casos

Las secciones de plurigrado que fueron observadas se caracterizan en su mayoría por la diversidad de alumnos que aglutinan. Se encuentra a niños y niñas que cursan niveles y ciclos diferentes, por lo tanto, de distintas edades y con experiencias de vida familiar muy diversas. La complejidad de los grupos, hace que la participación e intervención de los docentes no pueda ser igual. A continuación se presenta de modo ilustrativo en el cuadro de análisis los patrones repetitivos en el discurso de cada actor, desde lo cual se realizarán las reflexiones tomando en cuenta la especificidad del plurigrado en los apartados siguientes:

**Cuadro 6 - Patrones repetitivos de los actores entrevistados:**

Unidad de análisis	Docentes	Familias	Equipo Técnico Zonal
La escuela plurigrado (modelo organizativo y pedagógico –percepción de la comunidad)	<p>Dificultad, para la organización didáctica.</p> <p>Escasa interacción de los niños</p> <p>Actividades rutinarias</p> <p>Tiempo de los niños sin actividad</p> <p>Tiempo insuficiente para desarrollar programas de estudio:</p> <p>Actitud de agobio, cansancio</p> <p>Interés por la innovación, deseo de hacer bien el trabajo.</p> <p>Trabajo solitario, falta de seguimiento y asesoramiento</p> <p>Escasa claridad en la planificación para la graduación, diferenciación de los objetivos</p> <p>Requerimiento de materiales para niños y docentes (pautado, que les indique el cómo hacer) contextualizados a la realidad rural y comprensibles tanto para niños como para los docentes.</p> <p>Escaso acompañamiento de las familias, poco interés, ni siquiera retiran las libretas</p> <p>Capacitación en la especificidad del plurigrado</p> <p>Desdoblar el trabajo (dirección escolar y</p>	<p>Rechazo, la aceptación se da por que no hay otra alternativa en el lugar</p> <p>Escasa convicción sobre su efectividad.</p> <p>Algunos están de acuerdo porque hay pocos alumnos</p> <p>Requerimiento de rubro para tener la división por grados.</p> <p>Materiales didácticos para los niños (cuaderno, lápiz, libro, juguetes, botiquín) baño y pozo.</p> <p>No les gusta esto para sus hijos, se sienten de menos.</p> <p>No aprenden bien los niños.</p> <p>Solicitan grado regular.</p> <p>Piden que mejore la merienda.</p> <p>Contar con tercer ciclo en la comunidad</p>	<p>Orientaciones sobre la modalidad. (Administrativo y pedagógico)</p> <p>Asesoramientos sobre el abordaje.</p> <p>Capacitación sobre el tema para poder acompañar a las escuelas.</p> <p>Recursos administrativo-financieros para llegar a las escuelas.</p> <p>Materiales para los docentes y los niños</p> <p>Argumentación para los gremios porque rechazan la modalidad</p> <p>Sensibilización a directores, familias y docentes por el rechazo hacia la modalidad.</p> <p>Desdoblamiento del rol de docencia y dirección</p>

	enseñanza) Ajustar el sistema de promoción. Mejora salarial.		
--	--	--	--

En el análisis se utiliza como descriptor principal el **modelo organizativo y pedagógico** de las aulas, desde la perspectiva de la organización de la enseñanza y las condiciones de aprendizaje de los alumnos, se toman en cuenta los patrones repetitivos como los tipos de organización o modalidad didáctica adoptada por los maestros, la interacción de los niños, las características de las actividades, el tiempo de los niños sin actividad, la actitud del docente ante el tipo de organización, los elementos de innovación entre otros. Adicionalmente se caracteriza la diferenciación de las actividades por grados, el clima del aula y la percepción de las familias.

**La atención separada por grados** es la organización didáctica predominante en las escuelas observadas tanto en las unitarias, bidocentes y multidocentes. Para los docentes que adoptan esta forma de organización es difícil la realización de las actividades en conjunto entre los niños.

**Actividades en conjunto entre dos grados:** En la integración del jardín con el preescolar, donde se percibe una organización más natural y la actitud de la docente más relajada, la profesora se muestra confiada ante el tipo la organización que adopta sin embargo señala que a los de jardín le entrega tareas más fáciles y cortas y a los del preescolar más largas pero siempre partiendo de un mismo tema. En la Educación Escolar Básica, sin embargo, en el caso de las escuelas unitarias o bidocentes se muestran más confusas/os y ansiosas/os ante dicha situación.

Para el desarrollo de las actividades en conjunto agrupan al preescolar con el primero, el segundo con tercero y cuarto con quinto. Este es un aspecto muy interesante, que los maestros identifiquen la posibilidad de combinación de estos

grados, a partir de sus experiencias docentes, considerando que no han recibido orientación alguna al respecto de la organización sobre plurigrados.

**Actividades en conjunto con tres grados** El maestro realiza una misma actividad general con los tres grados juntos, (lectura de un cuento, actividades gráfico plásticas) sin diferenciaciones significativas, es decir, se les maneja como un conjunto homogéneo (maestro unitario) solo para algunas actividades se los diferencia por ejemplo para matemática, cada grado resuelve, y el maestro dice que trabaja de manera globalizada.

**Actividades en conjunto y por separado** Es otra forma de organización observada en algunas aulas, en un momento trabaja de manera conjunta y en otro momento por separado. Esta combinación se observa mayoritariamente en la integración del preescolar con el primer grado o preescolar con el primer ciclo.

A esto se suma también de una manera sencilla la alternancia; un día se utiliza textos, guías, fotocopias en forma individual y al día siguiente actividades grupales. Otro aspecto llamativo es que la actividad que realizan generalmente en conjunto es la de repaso en comunicación y matemática.

**Menor y mayor tiempo de actividades** Esta forma de organización se pudo observar en la situación de agrupación del jardín con el preescolar en una institución multidocente donde el plurigrado se da solo en educación inicial, por lo tanto los niños del preescolar vienen más tiempo y los del jardín menos tiempo. Sin embargo, al interior del aula al preescolar se le asigna un tiempo más corto para terminar la tarea y al jardín un periodo más largo.

**Las diferenciaciones de las actividades por grados y el clima del aula:** Después de la mayor parte de las diferenciaciones de las actividades en conjunto o grupales<sup>iii</sup>, el enfoque de las mismas son mecánicas y rutinarias, por ejemplo el docente les pide a los niños del preescolar que dibujen en sus cuadernos o copien algún dibujo y lo pinten, a los del primero que copien de la pizarra una lección entre otros. El rol del docente se centra en controlar la ejecución de la actividad,

así como el orden en la sala (estar en silencio, quietitos) Otro énfasis se da en la realización correcta de las tareas, mediante la revisión de los trabajos y la verificación de los resultados correctos. Si bien estas revisiones permiten a los docentes darse cuenta que su alumno no ha comprendido la actividad asignada o el concepto trabajado, la mayoría de las veces no maneja otro recurso que pedirles que hagan de nuevo, que llenen la página del cuaderno con el mismo ejercicio o le muestra de vuelta los pasos a seguir, haciéndoles repetir la misma actividad.

### **Contexto: Ideas claves identificadas en las entrevistas con las familias**

Mucho podría decirse sobre estas escuelas y sobre lo que en ellas sucede. Para mayor precisión, se intenta presentar las percepciones de las familias sobre las escuelas rurales con plurigrado. La mayor parte manifiesta su preocupación por la imagen de la modalidad y la expansión de la propuesta en las condiciones en que funciona. Se visualiza una idea común de disconformidad hacia la modalidad. *“Con esta situación los profesores se convierten en niñeras, nosotros queremos que se saquen los plurigrados, no benefician a nuestros hijos, antes que aprender, los chicos se confunden, no hay ni un solo docente capacitado para enseñar plurigrado, los niños sufren retroceso en el proceso de aprendizaje*

### **Cuadro 7: Resumen de la Organización didáctica en los casos observados**

<b>Casos</b>	<b>Caso A</b>	<b>Caso B</b>	<b>Caso C</b>	<b>Caso D</b>	<b>Caso E</b>
<b>Grados que componen</b>	Preescolar/ primer ciclo.	Preescolar/ primer ciclo	Preescolar/ primer ciclo/ segundo ciclo	Preescolar/ primer ciclo	Jardín preescolar
<b>Tipo de Org de la escuela</b>	Multidocente	Unidocentes	Unidocente	bidocente	Multidocente
Organización de actividades para los alumnos	La atención separada por grados	Actividades en conjunto y diferenciadas	La atención separada por grados combina con actividades en conjunto	La atención separada por grados	Actividades en conjunto y diferenciadas.  Mayor y menor tiempo para las actividades

<b>Tiempo: Periodo en que los niños se encuentran sin actividad pedagógica</b>	Periodos largos	Periodos cortos en las actividades en conjunto y largas en las diferenciadas	Periodos cortos en las actividades en conjunto y largas en las diferenciadas	Periodos largos	Periodos cortos
--	-----------------	--	--	-----------------	-----------------

### **VI-Reflexiones sobre la especificidad del plurigrado:**

Las reflexiones finales sobre la especificidad del plurigrado aquí se plantean desde la perspectiva de la organización de la enseñanza y las condiciones que deben darse en la misma, se menciona además algunos aspectos con relación al tiempo escolar de los niños y niñas que asisten al plurigrado.

Las mismas se sustentan en fundamentos teóricos referenciales de la pedagogía actual tomando en cuenta las tendencias internacionales en el trabajo del plurigrado en diferentes países, así como de los saberes pedagógicos históricos (precursores de la educación). Además se enriquecen con otras lecturas pertinentes a los temas sistematizados desde los paradigmas teóricos contemporáneos como el socio constructivismo. También se toman en cuenta la sistematización de estrategias de plurigrado utilizadas actualmente en diferentes países (Miller, 1991 y Shaw 1992)

La estrategia de organización didáctica que utilizan la mayoría de los docentes que *“separan los grados”* **es atender a un grado mientras mantiene ocupados a los otros** (asignación de actividades y revisión) este tipo de organización es utilizada actualmente en diferentes países (Miller, 1991 y Shaw 1992).

Sin embargo en los casos observados, se identifica que el uso de esta estrategia requiere de un manejo por parte del docente de ciertos criterios didácticos, como la necesidad de atención oportuna a los niños, manejo de las características individuales y grupales de los niños, una muy buena planificación de actividades con periodos cortos, bien estructuradas y acorde a los niveles de aprendizajes.

En dos casos se pudo observar que los maestros manejan algunos criterios, distribuyen las actividades con rapidez y los niños no tienen que esperar mucho tiempo, atienden a los grados con cierta equidad, mientras otros se centran en el primer grado y dejan de lado a los otros grados generalmente al *preescolar*.



Fotos 1 y 2: niños y niñas preescolares – primer

Muy poco maestros proponen tareas significativas a los niños para mantenerlos ocupados, mientras atienden a los otros, en su mayoría proponen actividades mecánicas, estereotipadas, rutinarias que no resulta atractivas para los niños. Además no siempre los niños logran aprender y los maestros enseñar es decir lograr los objetivos.



Foto 3 niña del primer

Sobre el tema de “*atender a un grado mientras mantiene ocupados a los otros*” Jackson (1986, p. 59) manifiesta que la “urgencia” y “diversidad de funciones” es una de las características centrales de la vida cotidiana del maestro y de las salas de clases en general y en el caso del plurigrado es aún mucho más evidente.

Por otra parte, hoy estamos ante un escenario en que la escuela también ha cambiado y ahora supe a la familia y a la comunidad. Las funciones de cuidado, custodia, y socialización recaen más que nunca antes en la historia sobre las

espaldas de la escuela. Por lo tanto la tarea ahora es buscar una distribución suficiente y eficaz de las responsabilidades y tareas educativas relacionadas con la educación con el fin de atenuar la “urgencia” y “diversidad de funciones” que complejiza aun más la situación del plurigrado en el sistema educativo actual.

En los casos observados en este estudio el docente del “caso B” tiene que fragmentar su atención en un continuo ir y venir realizando múltiples actividades diferentes, por ejemplo asistir a los niños en su salud (dar su medicamento, la dosis de antibiótico para un cuadro de laringitis), atender al hermanito de su alumno porque la mamá se fue al médico (rol de cuidadora). Asignar tareas a los diferentes grados que tiene a su cargo. Asistir a la reunión de directoras entre otros.

Hasta una de las maestras con veinte años de experiencia en el plurigrado “caso D”, quien reduce gran parte de la complejidad de su trabajo abordándolo de manera más globalizada, con 3 grados, se manifiesta tensionada, angustiada por que los niños demandan constantemente su atención.



Fotos 4, 5 y 6 sala plurigrado preescolar y primer

Como afirman Esteve (2003) Vera y Esteve (2001) las dificultades para lograr una educación de calidad para todos han aumentado. Los cambios sociales han disparado, las demandas educativas sobre la escuela han cambiado así también las funciones de los profesores. Las instituciones que antes compartían la socialización de la infancia, ahora están debilitadas o desaparecen, se repliegan o

simplemente se inhiben y pierden eficacia al respecto, lo que hace que aumenten las funciones y la carga de trabajo que ha de soportar la escuela.

La otra estrategia de organización didáctica que usan los maestros es la de **juntar a los grados en un solo grupo** que viene a ser otra estrategia propuesta en la literatura internacional (Miller, 1991 y Shaw 1992). Esta manera de organizar a diferencia de la anterior, elimina los tiempos sin actividad de los niños y niñas. Sin embargo se observa que los docentes juntan los grados y trabajan los contenidos que consideran “*básicos*” para los grupos (es decir por ejemplo comunicación – comprensión lectora, lectura como decodificación, escritura como copia, en matemática- conteo – operaciones con números ) donde por lo general el docente asume un rol tradicional en el desarrollo de las clases, el juntar le permite recuperar el rol del maestro tradicional que preferentemente utiliza técnicas expositivas, ejercicios desde la pizarra, preguntas cerradas, entre otras.

Esta forma de organización y enseñanza evidencia una actitud de preocupación del docente por el control del grupo y del conocimiento. Por lo tanto la condición que subyace ante esta práctica es que para que exista aprendizaje debe haber alguien que sepa y transmita sus conocimientos mientras otros hagan de aprendices. Después de la transmisión de experiencias, el aprendiz copia ese conocimiento y lo incorpora a su acervo de conocimientos.

En este tipo de práctica el criterio de lo “*básico*” también se observa cuando separan los grados o grupos según sus concepciones sobre la complejidad de los contenidos de aprendizajes. Por ejemplo: el preescolar realiza copia de letras, el primero copia silabas, el segundo grado escribe algunas frases y oraciones entre otros. En matemática, el preescolar escribe números y para el primer ciclo complejiza el número de cifras en las operaciones. Estas diferenciaciones no necesariamente significan que coincidan o guarde relación con los obstáculos, dificultades y/o necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas.



Fotos 7 y 8 sala plurigrado jardín - preescolar y preescolar - primer ciclo

El uso de **materiales de auto aprendizaje** es otra estrategia recomendada por la literatura internacional (Miller, 1991 y Shaw 1992) y que las aulas observadas utilizan (segundo y tercero: fotocopias). Sin embargo el énfasis que se le da es para mantener ocupados a unos, mientras se les atiende a los otros.

La mayoría de las escuelas enfrentan problemas como: los textos son insuficientes, las preguntas en ciertas áreas requieren que los alumnos hagan investigaciones y no cuentan con una biblioteca o los libros piden que las respuestas sean discutidas entre los niños y los docentes y generalmente los alumnos trabajan solos, entonces lo que el maestro hace es simplificar la pregunta preparando fotocopias que entrega a cada niño para completar o copiar en el cuaderno.

Los materiales se encuentran en muy mal estado y muchos de ellos muy desfasados. En su mayoría corresponden a la década de los 80' y 90'.



Foto 9 sala plurigrado Libros de textos

En una de las salas se pudo observar los nuevos materiales de comunicación y matemática para el primer ciclo ,sin embargo comenta la maestra que recibió solo tres volúmenes para su institución y el material es de uso individual.

Por lo tanto, para convertirse en verdaderos “mediadores de los aprendizajes” “facilitadores” “asesores” como proponen los paradigmas contemporáneos los docentes necesitan desarrollar competencias que les permitan identificar las características de desarrollo de los niños y niñas, los niveles de aprendizajes, sus dificultades específicas, la organización del tiempo, el uso funcional de los materiales, y estrategias didácticas que puedan generar el aprendizaje colaborativo en un contexto de plurigrado entre otros. Es decir, una formación sólida y diferenciada en educación rural con énfasis en la modalidad de plurigrado.

Otra estrategia de organización didáctica observada en una de las escuelas es la **tutoría por estudiantes de grados superiores** (Miller, 1991 y Shaw 1992)

Asimismo, entre los maestros observados se encuentran los que hacen el esfuerzo de innovar, se aproximan al **rol de docente promovido por las corrientes constructivistas** de la literatura pedagógica actual, la teoría de aprendizaje social de Bandura, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, entre otros. Algunos asumen un rol más de “facilitador” “mediador” desarrollan actividades significativas, grupales, rincones de juegos, realizan un seguimiento a la realización de las tareas de manera constructiva, valoran la interacción entre pares, parten de los saberes previos. Implementan actividades recreativas y deportivas....



Fotos 10 y 11 niños y niñas del plurigrado

Sin embargo carecen de herramientas como materiales didácticos y capacitación necesaria para innovar en el plurigrado e identificar las necesidades de aprendizajes de los alumnos.



Fotos 12, 13, 14 y 15 niños y niñas del plurigrado

En cuanto a la **planificación** se pueden encontrar elementos de innovación en el enfoque de la planificación, es decir, utilizan el nuevo Programa de Estudios, libros de textos, lo hacen de manera más “globalizada” tratando de cambiar el enfoque de enseñanza, sin embargo, lo que se les pide o escuchan que dicen es que los maestros tienen que tener es un planeamiento por grado. Esto les limita en sus ganas de innovar, por lo tanto para el cumplimiento administrativo cuentan con hasta seis planificaciones diferentes. Tal es el caso de la docente del “caso C” quien nos presenta cuatro planeamientos.



Foto 16 cuadernos de planificación

No obstante, en la realidad de la mayoría, si bien cuenta con la planificación (en documento), lo que realmente aplican es lo que tienen en forma mental e inclusive durante el mismo desarrollo van improvisando las actividades.

Si bien en gran parte se ha centrado el análisis desde la perspectiva del modelo organizativo y pedagógico, vale la pena también mencionar algunos aspectos con relación a la *dimensión administrativa*, relacionados con el tiempo escolar de los niños y niñas que asisten al plurigrado.

Un primer problema que se identifica mediante este estudio en la gestión escolar es el ausentismo de los maestros ya sea por lluvia, jornadas, reuniones, etc. Un segundo problema constatado es el ausentismo de los niños por diferentes factores uno de ellos el trabajo infantil, enfermedades, cambios de domicilios temporales por razones laborales de los padres (trabajos en estancias, vendedores ambulantes, trabajos de fronteras) entre otros factores.

A esto se suma la situación organizativa - pedagógica de la atención simultánea de 2, 3, inclusive 6 grados en el caso de los unidocentes, que resta más tiempo aún a la enseñanza y aprendizaje. También está la situación de los alumnos con relación al tiempo – periodos largos o cortos de espera para ser atendidos - es decir el tiempo que esperan para recibir alguna consigna para la realización de alguna tarea u obtener ayuda del profesor.

Sólo cuando los maestros juntan los grados se gana en tiempo y contacto con el docente pero se pierde en contenidos y desarrollo de capacidades para los niños de los grados más avanzados que forman parte del grupo, por el concepto de “ *lo básico*” que manejan los maestros.

Consecuentemente todo lo mencionado afecta a la asistencia, permanencia y real aprovechamiento del tiempo educativo de los niños en la escuela. Por lo tanto estas situaciones plantean desafíos al sistema, más allá del modelo organizativo pedagógico, requiere de nuevos parámetros de gestión en todas sus dimensiones tanto para los docentes, directivos como para los equipos técnicos.

## **VI- Consideraciones sobre las condiciones favorables que deben darse en la implementación del plurigrado.**

El estudio permite puntualizar que el tema del plurigrado requiere de apoyo concreto mediante programas “*integrales y específicos*”. En lo que se refiere a la integralidad se entiende por la necesidad de atender las condiciones estructurales como mejoramiento de las condiciones de espacio físico, capacitación, seguimiento pedagógico y asesoramiento a la práctica del docente, nuevos parámetros de gestión tanto para los docentes, directivos y equipos técnicos.

En lo específico se requiere abordar las condiciones de trabajo en el plurigrado como por ejemplo el tema salarial, bonificaciones adicionales, analizar la doble función del maestro (docente – director) los materiales específicos para la modalidad que contemple la articulación entre niveles y grados, un currículo centrado en el desarrollo de capacidades que permita juntar dos o más grados en determinadas actividades (preferentemente jardín - preescolar, preescolar -primer grado/ segundo con tercero/ cuarto con quinto), graduar las habilidades, favorecer el uso de materiales de auto aprendizaje a partir del segundo grado, la utilización de rincones de aprendizajes, bibliotecas de aula y sistemas de promoción flexible.

Se puede pensar para esta modalidad en la utilización de la estrategia radio interactiva, con aplicación exitosa a nivel internacional para los multigrados.

En los procesos de formación, involucrar a los maestros en la elaboración o adaptación de los materiales educativos como guías para docentes y niños, integrar a estas acciones la capacitación en las didácticas específicas de lecto escritura, matemática, entre otros.

En el plano de los lineamientos de la política educativa, el escenario planteado sobre la situación organizativa y pedagógica del plurigrado nos señala que no basta con las capacitaciones nacionales o sugerir estrategias a los docentes.

A partir del análisis del trabajo docente y en respeto de su autonomía pedagógica, el desafío es brindarles una formación acorde a las necesidades de su contexto

¿cómo formar docentes capaces de entender los fundamentos de las metas y objetivos de una reforma y traducirlos en forma creativa en práctica de enseñanza que se adecuen a las diferentes realidades y necesidades de sus alumnos en el contexto del plurigrado?

Lo que implica formar un docente con un buen manejo de los saberes a enseñar, pero también capaces de entender el modelo pedagógico, profundizarlo, contextualizarlo, transcribirlo en acciones concretas. Es un perfil ambicioso, y muchas veces los procesos de formación diseñados no son suficientes o impactan sobre una pequeña parte de los docentes.

Finalmente esta investigación fue desarrollada es un primer intento, aun con muchos temores, de acercar un cristal, para dar una mirada al quehacer pedagógico del plurigrado en el contexto rural. Sin embargo cabe valorar la iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura en propiciar dicha tarea porque permitió encontrar aspectos importantes para reflexionar y continuar investigando.

El plurigrado debe plantearse como una propuesta de calidad para la educación rural y ayudar a concretar el ideal de que los niños de las escuelas rurales desarrollen y logren las capacidades establecidas en el currículo y sean beneficiadas de las innovaciones pedagógicas introducidas en el sistema educativo.

## **VII- Bibliografía:**

- Adorno T.,1998 “Educación para la emancipación”, Ediciones Morata, Madrid.
- Patricia Ames - PROEDUCA - GTZ. Cuaderno de trabajo. Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades - Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural
- Bonami M., 1999, “Pueden las políticas escolares modificar las prácticas pedagógicas? Una mirada desde el análisis organizacional”, in Políticas de

descentralización y gestión de la educación, Santiago, seminario internacional 2-3 de noviembre (in press).

- Demellenne D., 2006, “Contexto sociocultural de la educación inicial en Paraguay” in Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar. Aportes del simposio latinoamericano de la calidad de la educación preescolar. MEC, Asunción.
- Fullan M.G., 1992 « Successfull scholl improvement ». Buckingham: open University Press.
- Reimers F. (2000), “Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI” in la Revista Iberoamericana de Educación, OEI n 23
- UNESCO, 2007 a, Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos, Chile
- UNESCO, 2007 b, “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC), Chile.

---

<sup>i</sup> Multigrado es la denominación en la literatura internacional

ii

