



ENERO 2021 N°17

Didáctica multigrado: Un modelo integrador de organización de contenidos

Limber Elbio Santos Casaña¹
Universidad de la República, Uruguay

Palabras clave

didáctica multigrado, planificación,
contenidos, aula multigrado

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

En el artículo anterior sobre didáctica multigrado se abordaban los conceptos y principios que rigen en el campo de esta didáctica específica que, de modo transversal, está presente en diversos niveles educativos y áreas de conocimiento, aunque es en la escuela rural multigrado donde este modelo tiene mayor poder explicativo y prescriptivo. En este segundo artículo se verán aspectos más metodológicos, buscando describir posibles formas de planificar y ejecutar prácticas de enseñanza.

La planificación multigrado no es la didáctica multigrado. Es parte de esa construcción teórica y práctica que pretende describir, analizar, explicar y anticiparse a los

1. Maestro de Educación Primaria, es licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República (Uruguay) y magíster en Educación, Sociedad y Política con mención en Sistemas de Enseñanza por Flasco Uruguay. Actualmente dirige el Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay), y es docente e investigador en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Es autor de numerosos artículos sobre educación rural, currículo, evaluación, historia de la educación y pedagogía. limbersantos@gmail.com

2. Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad (2020).

acontecimientos relativos a la enseñanza y el aprendizaje en aulas multigrado.

La planificación multigrado no es la didáctica multigrado, pero se nutre de ella. Es un componente técnico imprescindible de un constructo conceptual mucho más amplio. Todas las decisiones técnicas que se puedan adoptar en materia de planificación encuentran su justificación en los fundamentos teóricos de la didáctica. En este sentido, nunca una decisión técnica es solo técnica: también es conceptual desde lo pedagógico y desde lo didáctico³. La planificación multigrado es una planificación para la diversidad de los estudiantes y, por lo tanto, una planificación de la diversificación de la enseñanza.

La planificación de la enseñanza diversificada supone una constante tensión entre lo común y lo diverso. Esto tiene connotaciones pedagógicas profundas que también se reflejan en el campo didáctico: la relación entre lo que es para todos igual y lo que es diferente según grados, edades, capacidades, aptitudes, formas de aprender, intereses o circunstancias relativas a la propia actividad de acercamiento al saber. En todos los casos, de lo que se trata es de la diversidad de vínculos con el saber. La interacción entre estudiantes que guardan

relaciones mutuas de asimetría por sus vinculaciones diferenciales con el saber, es lo que potencia el aprendizaje de unos y otros.

Los hilos conductores temáticos

Sin importar la diversidad del grupo, siempre es posible encontrar elementos curriculares y didácticos comunes y válidos para todos. Y no solo es posible, sino también ventajoso tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Más allá de la diversificación de contenidos y prácticas de enseñanza por subgrupos, el hilo conductor –alrededor del cual gira toda una unidad de planificación– cumple funciones de referencia general para todos, anclaje de problematización y materialidad concreta para la apertura y cierre de las secuencias y de cada una de las actividades que las conforman. Los hilos conductores suponen un telón de fondo del cual todos los estudiantes parten y al que todos llegan, aunque lo hagan por diferentes caminos. Suponen una temática o un contenido que, por su amplitud, es común para toda el aula multigrado y puede referir a acontecimientos del mundo o de la vida cotidiana con los que todos los niños y niñas estén familiarizados.

3. Entiéndase lo pedagógico como lo derivado de las reflexiones sobre la educación en términos amplios. Lo pedagógico incluye a lo didáctico, pero va más allá por cuanto supone la búsqueda de respuestas a preguntas tales como para qué futuro educamos; para qué sociedad; qué instituciones buscamos tener, etc. Por otro lado, entiéndase lo didáctico como todo aquel conocimiento vinculado con la enseñanza: su análisis (cómo ocurre), su prescripción (cómo debe ocurrir). Al tiempo que la enseñanza suele estar asociada a la práctica misma (su ejecución), lo didáctico incorpora los procesos de generación de conocimiento a través de la reflexión y de la investigación sobre ella.

Un hilo conductor a veces es un tema⁴ y puede originarse tanto en el programa curricular como fuera de él. Juega un papel importante por cuanto le confiere a los contenidos relaciones con el mundo cotidiano fuera de la escuela. La contaminación de una corriente de agua, una nueva fuente de trabajo en la zona, un episodio de inundación o sequía, un acontecimiento deportivo, un huracán o la huerta del vecino, son todos ejemplos de temas que no están estrictamente en el programa, pero que remiten a un conjunto importante de contenidos que sí lo están.

En la planificación multigrado, estos tipos de tema son muy potentes por varias razones. En primer lugar, al surgir de la realidad cotidiana –no necesariamente cercana–, esos temas siempre están atravesados por la complejidad y son incognoscibles en términos absolutos. Por ejemplo, por la naturaleza compleja del fenómeno, una sequía prolongada no es

susceptible de ser comprendida enteramente. Esto tiene varios efectos a la hora de pensar la planificación en torno a un tema de la vida diaria:

- Al no ser posible la comprensión total del fenómeno, como docentes nos plantearemos elegir de qué manera lo queremos tratar a partir de la selección de algunos contenidos.
- Esto convierte al tema en un pretexto en dos sentidos: en el habitual del término como excusa, y en que está antes del texto de enseñanza, que siempre son los contenidos.
- El tema siempre es circunstancial y tarde o temprano se agota. Los contenidos, en cambio, son permanentes y siempre es necesario volver a ellos.
- Las actividades y las secuencias didácticas no se construyen para el tema, sino para los contenidos que se organizan en torno suyo, por cuanto se trata de un tema estructurador.

El fenómeno de la sequía tiene múltiples causas y efectos, algunos que pueden explicar las ciencias naturales y otros que son objeto de las ciencias sociales. Por lo

4. En este contexto se entiende por tema una formulación amplia y abarcadora para cuyo tratamiento es necesario apelar a múltiples contenidos –de diferentes disciplinas y grados escolares– que están presentes en el programa curricular.



tanto, es conveniente renunciar a intentar abarcar todo el fenómeno y desde todas las disciplinas, centrándose solo en algunas miradas disciplinares, en términos de pertinencia curricular y didáctica. Un enfoque globalizador clásico⁵ intentaría incluir todos los contenidos posibles en aras de un criterio integrador y alejado de la fragmentación disciplinar de los contenidos. Sin embargo, es posible tratar el tema de la sequía tanto desde varias disciplinas como desde una sola. En cualquiera de los casos, se trata de una decisión docente válida.

La idea del tema como pretexto es

provocativa. De cualquier manera, no le quita valor a los temas estructuradores, sino que por el contrario refuerza su papel. Los contenidos⁶ permanecen no solo porque es posible y deseable volver a ellos tantas veces como sea necesario, sino porque, al formar parte de la estructura curricular prescrita, cada año volverán a estar sobre la mesa para ser enseñados. El concepto de cuenca será trabajado cada año y desde diferentes puertas de entrada: esta vez será desde la sequía como tema estructurador, en otra oportunidad será a partir de una inundación, más adelante desde una noticia sobre los efectos de los agrotóxicos sobre la cuenca de un

5. El enfoque globalizador clásico propone prácticas de enseñanza en las que se evite la excesiva fragmentación de los contenidos por disciplinas o áreas de conocimiento. La prescripción didáctica de este enfoque supone que un tema debe necesariamente ser abordado a través de contenidos de la mayor cantidad de disciplinas posible.

6. Son ejemplos de contenidos que se encuentran en el programa curricular: fotosíntesis, erosión, corrientes superficiales de agua, evaporación, precipitaciones, permeabilidad de los suelos, etc.

determinado río. Los temas son cambiantes, circunstanciales y surgen de acuerdo a la dinámica propia de los acontecimientos cotidianos. Los contenidos, en cambio, tienen mayor estabilidad y permanecen, inscriptos en diferentes temas cada vez.

Un tema de la vida cotidiana tiene un poder estructurador elevado, producto de estar por fuera del currículo prescripto. Esto confiere a los temas, al menos dos características fundamentales:

- No tienen disciplina. Asociar temas, problemas, objetos y situaciones de la vida cotidiana con las disciplinas científicas y sus correlatos curriculares es una práctica escolarizada. Pero las situaciones de la vida cotidiana no tienen relación con las disciplinas. Estas últimas son constructos humanos para describir, explicar e interpretar esas situaciones, pero ninguna por sí misma puede dar cuenta de ellas en su totalidad.
- No tienen grado. La asociación entre una situación cotidiana y su abordaje en uno u otro grado también parece ser una práctica escolar. Fuera de la escuela, el estudiante, sin importar su edad o el grado en el que se encuentre, se vinculará con el fenómeno de alguna manera: concitará su interés, lo

comprenderá, se mantendrá lejos, lo rechazará, intentará resolverlo, opinará sobre el mismo, no lo entenderá, construirá una narrativa o simplemente lo dejará pasar.

El tema en su origen, desprovisto de disciplina y de grado, resulta un buen estímulo. Todos los estudiantes, aunque tengan distintos vínculos con el saber, pueden interesarse en un fenómeno complejo. En esto, cabe señalar la diferencia entre el tema en sí y la forma de representarlo. La sequía puede ser traída al aula a través de una noticia del diario, un video publicado en YouTube, el testimonio de un productor rural o la declaración de una instancia pidiendo ayuda al gobierno. Esas representaciones no son didácticas ni están adaptadas a las niñas y niños de una u otra edad. Ellos tomarán contacto con esas representaciones, aunque la escuela no las incorpore. Pero si lo hace, tendrá un buen punto de partida para la comprensión de conceptos y procedimientos que subyacen allí.

La diversificación

Además de los hilos conductores –temas, grandes conceptos, programáticos o no programáticos–, el otro componente central de la planificación multigrado es la diversificación. Son dos caras de una misma moneda y un elemento no puede

existir sin el otro. Hay un hilo conductor común a todo el grupo multigrado porque a partir de él hay enseñanza de contenidos diversos. Esto implica la selección de contenidos para cada uno de los subgrupos que conforman el grupo multigrado, derivados del hilo conductor común. Los criterios de definición de los subgrupos pueden variar y no siempre están atados a los grados. Además de los grados y niveles, también operan como criterios de diversificación las edades, las capacidades, los intereses y las necesidades tanto vinculadas a la enseñanza como al aprendizaje. Y se trata de criterios que pueden variar según las actividades que se propongan y el momento de la secuencia donde nos encontremos.

Estas son las posibles diversificaciones que se pueden producir a partir del tema común:

- Diferentes contenidos de distintas áreas y disciplinas. El tema de la sequía puede tratarse desde diferentes disciplinas, por lo que es posible seleccionar contenidos conforme a ese criterio. Es lo más cercano a los preceptos del enfoque globalizador, el cual pretendía comprender un tema en toda su complejidad y, por lo tanto, desde todas las disciplinas posibles. Como hemos visto, abordar un tema en su totalidad es imposible. Armar

una red de contenidos demasiado amplia en torno a un tema, lejos de ayudar, puede entorpecer el paso de la planificación a la enseñanza. Seleccionar unos pocos contenidos permite profundizar en su enseñanza. Ante temas muy potentes, al elegir unos pocos contenidos, siempre queda la sensación de no estar aprovechándolos lo suficiente. Sin embargo, es preferible hacer eso, por cuanto siempre el tema puede volver en una unidad posterior. En todo caso, evitar la inclusión forzada de un contenido en torno a un tema será un camino acertado.⁷

- Diferentes contenidos de la misma área o disciplina. A partir de un tema se puede abordar contenidos emparentados entre sí por pertenecer a una misma disciplina. Esto es absolutamente válido y tiene que ver con una decisión didáctica de enfocarse en una disciplina concreta. Cuando se seleccionan contenidos de una misma área o disciplina, es posible contar con una mínima secuencia de contenidos que atraviesa la escolaridad. Los contenidos por grado o por nivel forman parte de una correlación de creciente complejidad o donde cada contenido necesita del anterior y da lugar al posterior en la serie. Es en las aperturas y puestas en

7. En el ejemplo de la sequía es claro que agua, suelo, erosión y evaporación son contenidos de las Ciencias Naturales que se vinculan con el tema y ayudan a comprenderlo, a diferencia de contenidos como Estado, gobierno o democracia, que corren el riesgo de constituirse en una inclusión forzada y contraproducente.

común donde la secuencia de contenidos se manifiesta para las niñas y niños, pero es en la propia planificación donde esta secuencia se evidencia para el docente.

- Un mismo contenido –perteneciente a un área– abordado con diferente grado de profundización. En ocasiones, el hilo conductor es un contenido idéntico para todo el grupo multigrado. Sin embargo, en cada subgrupo se lo ve de manera diferente, profundizando hasta donde sea posible en cada caso. Se trata de abordajes complementarios, pero cada uno adecuado al grado o nivel del que se trate.

En todos los casos, la diversificación en dos o más subgrupos con el fin de atender la diversidad desde lo didáctico tiene sus

límites operativos. No se trata de diversificar en función de todas las manifestaciones de la diversidad, porque eso no funciona ni es deseable. Aunque el aula multigrado –donde en general la escala es pequeña– se asocia a la posibilidad de una atención personalizada, la didáctica multigrado otorga enorme importancia a las interacciones entre los estudiantes. Es allí donde se juega la tensión entre lo común y lo diversificado. Por un lado, se produce en la relación entre el hilo conductor y los contenidos específicos, donde estudiantes diversos aprenden contenidos diversos en torno a un tema común. Por otro, ocurre en la interacción entre estudiantes diversos a quienes, sin embargo, se puede integrar en un mismo subgrupo –por edad, grado o forma de vincularse al saber– y, por lo tanto, tratan el mismo contenido y realizan la misma actividad.



Un recorrido didáctico

La inscripción disciplinar de todos los contenidos seleccionados permite pensar en una secuencia de contenidos donde cada uno de ellos determina, a su vez, la planificación de una secuencia de enseñanza. Es importante hacer notar que las secuencias de enseñanza no se construyen para el tema sino para cada uno de los contenidos, por lo que en una planificación multigrado coexisten dos o más secuencias. Esta es una de las razones por las que es conveniente acotar una unidad de planificación diversificada a unos pocos contenidos. Una unidad de planificación⁸ está vinculada a cierta temporalidad. Su duración depende de la naturaleza del tema y de los contenidos asociados, pero conviene que no se extienda excesivamente de forma tal que se pueda mantener el interés por parte de docente y alumnos. En todo caso, deberá acompañar el desarrollo del currículo a lo largo del año, dividiendo su abordaje en unidades relativamente acotadas.

Evitar la dispersión lleva a limitar la cantidad de contenidos vinculados a una unidad de planificación multigrado. Pero también se deben tener en cuenta las limitaciones operativas de la diversificación.

En un grupo multigrado completo se puede subdividir el grupo en dos, tres o cuatro subgrupos, pero difícilmente en más. La diversificación supone procesos caracterizados por la simultaneidad y el maestro debe atender a todos al mismo tiempo. Aun cuando operen los hilos conductores que marquen líneas de continuidad entre los subgrupos, aun cuando surjan las figuras de los estudiantes tutores, el docente no se puede desvincular de ninguno de los procesos que se dan en el aula una vez desencadenada la diversificación.⁹

La planificación multigrado debe tener en cuenta actividades de dos tipos. Por un lado, las que, por su naturaleza o momento de la secuencia, hay una transmisión o enseñanza directa, por lo que el docente debe estar necesariamente dirigiéndose al

8. Entiéndase como unidad a una planificación periódica prevista para un periodo de tiempo relativamente largo que puede ir de unos pocos días a varias semanas de duración. La unidad tiene un tema como hilo conductor y presenta diversos contenidos asociados con ese tema. Esos contenidos pueden pertenecer a diversos grados y áreas de conocimiento y cada uno genera una secuencia de enseñanza. Por lo tanto, la unidad es una planificación para un tiempo didáctico de mediana o larga duración y aglutina varias secuencias de enseñanza.

9. Una variante de esta metodología la plantean Rockwell y Rebolledo (2016).

subgrupo, mostrando, explicando, exponiendo y poniendo a circular el saber. Por otro lado, las actividades que los estudiantes pueden desarrollar sin la presencia permanente del docente, autoadministradas tanto individual como grupalmente. En la tradición latinoamericana de enseñanza en escuelas rurales, el primer y segundo tipo de actividades ha determinado el movimiento de enseñanza de alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo.

Está claro que en la planificación de tiempos simultáneos, hay que prever actividades dirigidas para algunos subgrupos y autónomas para otros. Los únicos momentos en que toda la actividad es dirigida son los que se corresponden con las aperturas y los cierres, aunque también es posible en algunas unidades pensar en actividades de grupo total en fases intermedias. Los cierres guardan un enorme potencial integrador y de auténtica circulación de los saberes en el multigrado, dado que en ellos se producen los fenómenos de socialización del saber o puestas en común. En ese momento, el tema o concepto que funciona como hilo conductor vuelve a adquirir un lugar central y todos se remiten a él, cada uno desde el contenido y la disciplina de abordaje que se le asignó. Desde la planificación, el momento de la puesta en

común es muy sencillo de prever. En términos didácticos, la puesta en común es uno de los instantes clave del aula multigrado por cuanto en ese momento se evidencia su potencial para el aprendizaje radicado en la interacción entre pares asimétricos respecto a los saberes.

Al igual que en el ajedrez, las aperturas resultan claves en el aula multigrado y suponen una planificación más compleja y elaborada. Funcionan como presentación del tema o hilo conductor común, pero requieren unas actividades y unos recursos que deben calibrarse para que sean válidos y tengan alcance significativo para todo el grupo. En grupos multigrado completos, donde hay niñas y niños de primero a sexto grado, esto es particularmente crítico pero posible y necesario. Un audiovisual, un cuento, un juego, una salida generalmente aparecen en estas aperturas, pero su pertinencia para todo el grupo multigrado supone un cuidado especial. Cuanto más diverso sea el grupo, seguramente menor será el tiempo dedicado a la apertura sin que se corra el riesgo de provocar desinterés o confusión en alguno de los estudiantes. Las aperturas en las aulas multigrado son un tema de investigación de gran interés y utilidad.

Las actividades que componen la diversificación en una unidad de

planificación no tienen por qué tener una división estricta en momentos. Los tiempos del aula multigrado constituyen el elemento más difícil de prever, por la propia complejidad del aula y sus dinámicas. Por lo tanto, son imprevisibles e inevitables los tiempos muertos¹⁰ que obligan a tener una planificación paralela de largo plazo con propuestas permanentes que formen parte del paisaje áulico y siempre a disposición de los estudiantes. Por otro lado, la imprevisibilidad de los tiempos hace que la alternancia entre actividades dirigidas y autónomas deba desarrollarse conforme a criterios de flexibilidad. Aunque no pueda elaborarse una regla rígida que estipule la duración de los momentos dirigidos y autónomos, las experiencias indican que en un multigrado muy diverso, estos tiempos deben ser relativamente breves. La simultaneidad de los procesos implica que, en una diversificación de cuatro subgrupos, si se dedican veinte minutos de trabajo al primer subgrupo, el cuarto deberá tener tareas autónomas por más de una hora. Aunque esto pueda ser viable, debe considerarse como un parámetro para que los momentos de tarea autónoma y los tiempos muertos no sean excesivos.

Sin embargo, hay dinámicas de enseñanza que compensan en parte los tiempos excesivos de autonomía, sobre todo para los estudiantes que requieren más atención y presencia del docente. El tiempo de tarea dirigida no supone que el maestro todo el tiempo esté explicando, indicando y dirigiéndose a los niños y niñas. También hay breves momentos en los que, a partir de una indicación, los escolares dialogan entre sí, buscan información o escriben la hipótesis a un problema. En ese momento, el docente puede hacer un recorrido fugaz por los demás subgrupos, supervisando el desarrollo de las tareas autónomas, respondiendo preguntas o haciendo señalamientos puntuales. Inmediatamente vuelve al grupo de referencia, que es donde más está presente durante ese momento de la unidad. De esta manera el docente, aun en la dinámica de alternancia entre tarea dirigida y tarea autónoma, nunca se desprende del grupo entero. Solo se trata de una cuestión de énfasis de su presencia como enseñante. Ese énfasis significa para todos que en ese momento el maestro está allí enseñando y su enseñanza no puede diluirse en la respuesta constante y desordenada a las demandas de todos los niños y niñas.

10. Bustos (2011) ha acuñado el término "tiempos muertos" para dar cuenta de estos desfasajes.

Referencias bibliográficas:

Bustos, Antonio (2011). La escuela rural. Granada: Octaedro.

Rockwell, Elsie y Valeria Rebolledo (Comps.) (2016). Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. México. Recuperado de <http://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>

Santos, Limber (2018). Planificación multigrado: modelos integradores de organización de contenidos. Quehacer Educativo, 147, Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP).

