

El aula de secciones múltiples: reconfiguraciones organizacionales y pedagógicas en una escuela primaria rural del nordeste de Argentina.

Nicolás Federico Cáceres
Claudio Núñez
Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

En este trabajo analizamos las transformaciones organizacionales y pedagógicas que atravesó una escuela primaria rural en el nordeste de Argentina a raíz de la implementación de un aula de secciones múltiples. Identificamos inicialmente características y núcleos problemáticos del espacio social rural en América Latina y Argentina considerando su multifuncionalidad, y la diversidad de sus contextos y prácticas. Nos centramos en el agrupamiento escolar de secciones múltiples para reflexionar sobre las implicaciones y dificultades del modelo organizacional y el modelo pedagógico. Entendemos que la transformación de la institución en un formato de secciones múltiples conlleva, además de los cambios en el trabajo docente, reposicionamientos subjetivos donde los actores educativos (profesorado, alumnado y familias) desplegaron un conjunto de prácticas educativas para *sostener la escuela*. Nos valimos de un trabajo empírico realizado entre los años 2021-2023, y recurrimos a un acercamiento pedagógico y crítico hermenéutico, para analizar cómo las transformaciones producidas en la institución pueden ser comprendidas desde su historicidad y, a la vez, recreadas por la acción de los participantes educativos.

Palabras clave: Educación rural; organización escolar; homogeneidad educativa.

1. Introducción

En esta comunicación analizamos los procesos y efectos producidos en una escuela primaria rural en el nordeste de Argentina, a raíz de la reconfiguración de su modelo de organización escolar desde una formación común graduada hacia a un formato de *sección múltiple* (multigrado, plurigrado, clase multiseriada, entre otras denominaciones posibles) entendiendo a la misma como una sección escolar que agrupa estudiantes que cursan distintos grados.

La profunda heterogeneidad presente en el tratamiento de la *educación rural o la educação do campo* en América Latina advierte, en primera instancia, que los espacios rurales a lo largo del continente, atraviesan desde hace décadas, procesos de *refuncionalización como* consecuencia del orden mundial capitalista y neoliberal (Borsotti, 1984).

En Argentina, a partir de 1970 y con mayor fuerza a partir de 1990, se profundizó la diversificación de las formas de vida en los contextos rurales, producto de la introducción del agronegocio, el avance del capitalismo y el neoliberalismo privatista. Algunas categorías teóricas fueron adoptadas con el fin de describir los cambios acaecidos en la ruralidad actual, dejando por fuera las falsas dicotomías viejo-nuevo o rural-urbano. Entre ellas podemos referir a la noción de *ruralidad globalizada* (Ratier, 2013), espacio social rural (Cragolino, 2007); procesos de

transnacionalización económica (Miano, 2012); modelo de agricultura industrial (Teubal, 2006); pluriactividad (Murnis y Feldman, 2005), entre otros. Uno de los efectos más importantes, producto de los cambios en los contextos rurales, se vincula a las *migraciones* de su población, relacionadas con el aumento de flujos familiares en la búsqueda de mejores oportunidades educativas y condiciones de vida (Ramos, 2011; Urteaga, 2011), generando un proceso identitario de múltiples apropiaciones, expropiaciones y resignificaciones en sus proyectos de vida (Cotrado, Huayanca, y Nina, 2019).

La alteración en los planos cultural y económico, y los nuevos desafíos en la proyección personal y social, nos ayudan a comprender que los procesos pedagógicos no están exentos y desvinculados de los eventos políticos y las grandes rupturas en el orden mundial. En este contexto es necesario considerar, en la educación rural, la vinculación entre las funciones que debe desempeñar la escuela en la construcción social del territorio y de la comunidad, así como en la atención a las necesidades educativas de los y las estudiantes.

En el caso Argentino, la escuela rural primaria ha sido, entre las latinoamericanas, la más extendida en número y en alcances de la alfabetización temprana, lograda durante la primera mitad del siglo XX (Ascolani, 2012). Sin embargo, tal como lo plantea Alicia Civera (2011), la educación rural ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública.

En términos de políticas educativas, el *Estado educador* (Ascolani, 2012), mostró su mayor fragilidad en las zonas rurales, debido a las dificultades estructurales de acceso de la población a la educación, así como por la insuficiente asignación presupuestaria o capacidad institucional para extender la escolarización, retrasando el cumplimiento de la obligatoriedad escolar plasmada en la Ley de Educación 1420.

La actualidad de las tendencias políticas en educación rural, según Elsie Rockwell (2023) muestran cierta tendencia a la *concentración escolar*, o *nuclearización* como lo denomina Cragolino (2007), poniendo en marcha diversas iniciativas tendientes a la *transformación de las escuelas primarias rurales* relacionadas con argumentos de eficiencia y calidad, que esconden pretensiones de cierre de escuelas, de precarización de las estructuras organizacionales y de desentendimiento de las necesidades particulares de la enseñanza y el currículum en estos contextos.

En este trabajo, presentamos algunos resultados de una investigación llevada a cabo entre los años 2021 y 2023, que analizaba las perspectivas que la comunidad educativa construye sobre el significado de la escuela y los vínculos pedagógicos que se gestan en una escuela primaria rural en el nordeste de Argentina. Los interrogantes que orientaron la investigación fueron: ¿Qué características asume pedagógicamente la educación en escenarios rurales?, ¿Cuál es la participación de los vecinos y familias en esos procesos?, ¿Qué rasgos o cualidades pedagógicas sostienen la relación escuela-sociedad en dichos espacios?

Partimos de considerar que la transformación de la institución en un formato de secciones múltiples conlleva, además de los cambios estructurales en materia de condiciones y dinámicas del trabajo docente, reposicionamientos subjetivos donde los actores educativos (profesorado, alumnado y familias) despliegan un conjunto de discursos y prácticas para sostener la escuela en el desarrollo colectivo de las comunidades.

El acercamiento epistemológico y metodológico implicó, desde la perspectiva de la pedagogía, “recorrer una serie de reflexiones sobre la educación, y especialmente sobre la educación que sucede dentro de las escuelas” (Brailovsky, 2018, s.p) y, desde el enfoque crítico-hermenéutico,

recuperar la experiencia, re-componerla, re-configurarla, reconociéndola inmersa en una trama histórica y afectiva, que da cuenta de las apropiaciones de los territorios y de las huellas que los mismos generan en las subjetividades individuales y colectivas.

Durante el trabajo de campo se realizaron observaciones áulicas y contextuales, entrevistas semiestructuradas, registros y análisis documentales. La información obtenida fue analizada desde la identificación y problematización de categorías emergentes que permitieron desarrollar reflexiones acerca de las características propias de la educación rural y los desafíos que supone.

Los resultados advierten que este formato organizacional en escuelas rurales, basado en aulas de secciones múltiples, modifica la base pedagógica produciendo tensiones y recreaciones en las lógicas de enseñanza, en la configuración del trabajo docente y en la relación de la institución escolar con su espacio social.

2. Desarrollo

El trabajo se compone de tres secciones principales: un primer apartado de orden conceptual donde se brindará un panorama general de la educación rural en Argentina y en el que se discutirá la categoría de organización escolar; un segundo momento donde se señalan las transformaciones institucionales producto de la creación del aula de secciones múltiples; y por último, el lugar de las familias en torno a los procesos de transformación escolar.

2.1. La educación rural en Argentina: organización escolar y clasificación social

En el siglo XXI la educación rural afronta diversos núcleos problemáticos y proyecciones en su proceso de *institucionalización*. Corvalán (2006), identifica los siguientes hallazgos en torno a la ruralidad: a) la disminución relativa del peso de la población rural, b) la disminución de la importancia del sector rural en las estrategias de desarrollo nacionales, c) el surgimiento de procesos de reformas educativas en torno a los conceptos orientadores de calidad y equidad del recurso educativo, d) la complejidad de la definición del sujeto rural que problematiza la especificidad de una educación para la población rural y, e) la baja oferta de educación secundaria y superior, entre otras.

La educación primaria rural en Argentina posee, según Flavia Terigi (2021), tres condiciones que le otorgan especificidad: en primer lugar, es un país con una vasta extensión territorial y una morfología que singulariza a cada territorio rural diferenciándolo casi complementamente de los otros; en segundo lugar, la concentración poblacional de las ciudades es mucho mayor a la presente en lo rural debido a las intensas migraciones producidas durante décadas; y finalmente, la expansión de la educación primaria en el país es legislada a partir de 1884 con la sanción de la Ley N°1.420, lo que produjo un movimiento de homogeneización institucional y pedagógica en todo el territorio nacional.

Luego de la omisión expresada sobre la educación rural, en la Ley Federal de Educación (N°24.195), en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N°26.206, se establece que la educación y el conocimiento se constituyen como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles –la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior-, y ocho modalidades definidas como opciones organizativas y/o curriculares de la educación, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender las particularidades de los diferentes niveles educativos. La *educación rural* es una de estas ocho modalidades y se implementa en las escuelas que son definidas como rurales, según criterios consensuados entre

el Ministerio de Educación de la Nación y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La escuela como **organización social** tiene objetivos y misiones definidas, está estructurada jerárquicamente, implica patrones motivacionales y posee una cultura organizacional: valores, normas y roles (Gutiérrez Díez, 2010). La posibilidad de pensar a las instituciones educativas desde un proyecto político-educativo más amplio nos coloca frente a la interpretación de problemas relacionados a la articulación entre educación, trabajo y producción, y las demandas formativas tanto individuales como colectivas.

Los factores internos y externos interactúan entre sí potenciándose o condicionándose en tanto marco son la “expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo” (Sallán, 1999, p.5). Los procesos de transformación e intervención en las organizaciones educativas conlleva la atención a dos grandes factores principalmente: el contexto socio-cultural-económico y las reconfiguraciones en el orden de los supuestos y las finalidades pedagógicas.

En este caso aludimos a la posibilidad de transformación e intervención en las instituciones educativas en la medida en que las organizaciones enfrentan cambios desde el conjunto de las exigencias de los niveles centrales de gobierno hasta las reinventiones propias de sus actores en los distintos escenarios sociales.

Las escuelas primarias rurales, al igual que el resto de las instituciones, aunque con particularidades, participan de lo que Justa Ezpeleta (1989) señala como procesos de **clasificación**. Para la autora, estos procesos tienen un peso preponderante en la vida de cada establecimiento tanto en la valoración social y profesional que se hace de los maestros y maestras, y de las y los estudiantes. Dicha clasificación se basa en criterios definidos en los reglamentos y acuerdos generales de administración de las instituciones educativas de los diferentes niveles. Cuando la densidad de la matrícula estudiantil sea baja se procederá a la constitución de un **aula de secciones múltiples**, ciclando los grados, estableciendo un personal unidocente y realizando ajustes al desarrollo del currículum en base a los recursos disponibles.

2.2. Las Aulas de secciones múltiples: tensiones, derivas y resignificaciones pedagógicas

El modo en que se agrupa al alumnado, según las disposiciones de la organización escolar, tiene importantes consecuencias en la organización del trabajo del profesorado en virtud al conocimiento didáctico del que requieren disponer para promover el trabajo de enseñanza y aprendizaje.

Interesa advertir para el análisis la distinción entre, el modelo organizacional y el modelo pedagógico (Terigi, 2008, 2021). El primero alude a las realidades materiales que plantea restricciones a las posibilidades pedagógicas y didácticas en dichas circunstancias y, el segundo, refiere a una “producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales” (p.22). Plantear la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, es afirmar que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido de allí los desafíos que se le presentan a la educación rural en argentina y a la institución con la que trabajamos en esta oportunidad.

Flavia Terigi (2006), argumenta que un aspecto que ha caracterizado la forma escolar del nivel primario rural es el principio de la gradualidad de la enseñanza. Para la autora (2021) el trabajo en

la clase escolar está pautado por cuatro características generales: se desarrolla bajo un cronosistema determinado, es decir, supone el ordenamiento de etapas y ritmos de trabajo acumulativos, lineales y universales; se trata de un aprendizaje descontextualizado; está basado pura y exclusivamente en la presencialidad y finalmente se produce en condiciones simultáneas: lo mismo para todos siempre.

La escuela analizada, creada en 1937, atravesó el proceso de recategorización institucional (pasó de segunda a cuarta categoría) a raíz de una disposición del Consejo General de Educación (CGE), que indicaba que por razones de baja matrícula estudiantil debería procederse al agrupamiento de los grados. El proceso indicado supuso, entre otros aspectos, las siguientes consecuencias:

- La reubicación del personal docente existente (1 directora, 6 maestras, y un profesor especial);
- La descentralización administrativa del Jardín de Infantes para mantener su personería jurídica en la propia institución;
- La creación de un aula de secciones múltiples donde se agrupan todos los niños y niñas de 1ero a 6to grado;
- El reagrupamiento de los cargos docentes en un cargo unipersonal (docente y directivo).

En el caso analizado, las condiciones clásicas de la enseñanza se ven alteradas; al menos en apariencia. Varios autores y autoras, entre ellos Terigi, han expresado que la modificación en las formas organizacionales no conlleva de manera necesaria el desarrollo de una pedagogía específicamente de secciones múltiples. Dicha situación podría ser atribuida entre otros aspectos a la escasa reflexión sistemática sobre la educación rural, a los procesos de formación docente, al desarrollo de las políticas educativas para la modalidad y a la desigualdad de los escenarios sociales donde generalmente se encuentran estas escuelas.

La recategorización ocurre a mitad del ciclo escolar, es decir tanto docentes como estudiantes estaban habituados a una forma de procedencia cotidiana. En la nueva estructura, se procedió al agrupamiento de los y las estudiantes en dos grandes ciclos, primer ciclo compuesto por 1º, 2º, y 3º grado, y el segundo ciclo conformado por 4º, 5º y 6º grado, en un mismo espacio, acondicionado a tales fines.

Desde esas condiciones de la realidad, se comienzan a configurar en la práctica, ciertas adecuaciones al formato pedagógico. El más evidente en la estructura curricular, dado que a partir de los recursos profesionales y temporales, se establece una priorización en las áreas de formación básica (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), quedando en un espacio relegado, con menor carga horaria de la anterior, el idioma extranjero, y casi pasando por desapercibido el aporte de otros campos como la educación física, artística y musical.

También con la eliminación de la jornada extendida y la falta de personal docente, se pierden talleres y actividades lúdicas, como Educación Sexual Integral, teatro y baile. Siguiendo los lineamientos nacionales, se trabaja en compensar aprendizajes en lectocomprensión y destrezas matemáticas, fuertemente afectadas por la pandemia del covid-19.

Con el fin de encontrar modos más eficientes de llevar a cabo las tareas, la docente explica que en su práctica cotidiana emplea al menos tres estrategias generales para generar mayor dinamismo: apoya gran parte del desarrollo conceptual en **sportes físicos**, sean libros, computadoras, fotocopias, que permitan mayor celeridad y autonomía de los estudiantes; en las

actividades, además de su presencia, motiva el **acompañamiento entre pares**, en la corrección de los ejercicios propuestos; y en base a sus primeras experiencias reflexiona sobre la necesidad de crear **actividades prácticas**, donde los y las estudiantes puedan verse inmersos en el trabajo manual y luego avanzar a planos de abstracción de lo realizado.

Si bien es posible reconocer la preeminencia del modelo pedagógico graduado, es importante señalar que las transformaciones han calado más allá de lo puramente organizacional y han producido cierta reestructuración del campo pedagógico en sus formas de enseñanza y aprendizaje. La valoración de dichos cambios requiere analizar en el tiempo las virtudes y los defectos de una experiencia que se combina a su vez con procesos de orden social y económico que aunque externos a lo escolar tienen injerencia en la cotidianidad de las y los estudiantes y sus familias.

2.3. *¿Qué la escuela no se pierda! escolarización y utopías colectivas*

Si partimos de entender, junto con Cragolino (2007), que las instituciones escolares habilitan ciertas condiciones en relación al “ser alguien”; a las oportunidades laborales; al reposicionamiento social; y al acceso a mejores condiciones de existencia, podemos advertir en las familias cierta preocupación por que la escuela deje de promover estas posibilidades en el imaginario social. Dicha intencionalidad constituye el eje de disputa y resistencia. *¿Qué la escuela no se pierda!*

Bajo la consigna *¡No a la resignación, sí a la esperanza de que siga siendo la luz del conocimiento y crecimiento de la zona, como lo ha sido siempre!*, se organizan reuniones vecinales de docentes, ex-docentes, vecinos, y ex-alumnos, para expresar la profunda preocupación en torno a la posibilidad de cierre de la escuela y al recorte en personal y en términos curriculares a la formación de los estudiantes. También, en ese momento se colectivizan otras demandas vinculadas a la falta de educación secundaria en la localidad (incumpliendo con la obligatoriedad escolar y promoviendo el desarraigo social), las escasas oportunidades laborales, y la dificultad de la institución en vincular la formación escolar con el contexto inmediato de las y los estudiantes y sus familias.

En ese marco, los vecinos y vecinas establecen dos estrategias de acompañamiento a la gestión escolar. Se presentan activamente como demandantes de servicios de calidad frente a las autoridades locales reclamando por mejoras institucionales y de gestión de los recursos para la escuela, y crean, además, un sistema de acompañamiento extraescolar para los y las estudiantes que lo necesiten.

Sostenemos que los procesos de involucramiento y organización comunitaria cumplen un papel importante de articulación y cohesión entre los diferentes sectores que hacen y participan de la vida institucional. Adherimos a las palabras expresadas por una ex-docente y vecina de la comunidad, cuando manifiesta:

Hay que sostener a la escuela porque la educación es lo único que puede salvarnos. Donde se genere un centro, un punto desde el que se imparta educación, no estamos perdidos, tenemos siempre la esperanza de abrir las mentes, las ideas; lo que nos hace pensar siempre que hay un futuro mejor. (S.T, Comunicación personal, 22/09/2022)

4. Conclusión

En este trabajo nos propusimos explorar las transformaciones organizacionales y pedagógicas que atravesó una escuela primaria rural en el nordeste de Argentina a raíz de la implementación de un aula de secciones múltiples. Caracterizamos el escenario complejo de este tipo de agrupamientos en base a la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico y nos referimos a las grandes transformaciones que han acontecido en las últimas décadas en el espacio social rural.

Planteamos que la organización escolar se construye en torno a ciertas condiciones materiales de la realidad. Estos condicionamientos además de su dimensión estructural formal, encierran valoraciones simbólicas tanto para la propia institución como para los actores educativos en ella. La clasificación de las escuelas conllevan procesos de recreación identitaria a nivel macro-institucional y en lo particular donde docentes y estudiantes recurren a diferentes estrategias para realizar sus funciones de enseñanza y aprendizaje.

En lo pedagógico, advertimos la preeminencia del modelo graduado y urbano céntrico, pero identificamos también derroteros de creatividad, resistencia y mancomunidad entre la docente, los y las estudiantes y las familias para sostener constantemente el lugar de la escuela. Lejos de ser un proceso meramente tecnocrático o instrumental, la centralidad de lo pedagógico en la vida institucional nos posiciona frente a la constante disputa por el sentido de la educación, el valor del conocimiento y la posibilidad de proyectar escenarios sociales más justos y de mayor calidad.

Referencias

- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Teías*, 13 (28), 16 páginas. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24245>
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. Kapelusz.
- Brailovsky, D. (2018). ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? En *Revista Deceducando*. <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>. Fecha de consulta: 17/03/23
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 51, julio-diciembre, (pp. 40-79). Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Costa Rico, A., & Civera Cerecedo, A. (2018). De la Historia de la Educación: Educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 9–45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Cotrado, B; Huayanca, P; y Nina, H. (2019) Migración rural-urbana de jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión social y educativa. *Revista Innova Educación*. V I. Núm 1.
- Cragolino, E. (2007) “Esa Escuela es Nuestra”. Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de las familias rurales. En *Educación en espacios rurales* (pp. 4-11), Colección Estudios sobre Educación. Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC).
- Ezpeleta, J. (1989) *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO/OREALC.
- Miano, A. (2012). *A este pueblo le vino la modernización de golpe*. [Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires

- Miano, A, Romero Acuña, M, y Zattera, O. (2020). Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En Bolaños, D. *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 33-60). Universidad Católica de Oriente.
- Murmis, M. y Feldman, S. (2005). Pluriactividad y pueblos rurales: examen de un pueblo pampeano. En G. Neiman, y C. Craviotti, (Comps.), *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro* (pp. 15-47). Ciccus.
- Ramos, D. V. (2011). Migración, niñez y educación como procesos culturales. Una mirada al caso costarricense: develando lo oculto para transformarlo. *ÍSTMICA. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (14), 95-110.
- Ratier, H. (2013). *¿Nuevas ruralidades? Aproximaciones conceptuales a una categoría recurrente en los modernos estudios sociales sobre el campo* [ponencia]. Trabajo presentado en V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología rural, Santa Rosa - La Pampa.
- Rockwell, E. (2023). "Trasladar los niños a las escuelas". Historias de concentración escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación Rural, Vol. 1. Núm. 1* (pp. 159-166)
- Sallán, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Terigi, F. (2021). Cap. 1. La enseñanza en los plurigrados como problema didáctico. Cap. 2. Hablemos de aprendizaje... y de aprendizaje escolar. En: Buitron (et. al). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (pp. 17-44). Cuadernos del IICE N°7. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- _____ (2006). "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza". En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp.191-230). Siglo XXI editores.
- _____ (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis inédita de Maestría*. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Teubal, M. (2006). Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a las commodities. *Realidad Económica*, (220), 71-96.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades*, 21(42), 13-32.