

## II. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS RURALES

### II.1. La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente

MÓNICA ESCOBAR  
CLAUDIA BROITMAN

#### Introducción

La escuela primaria en nuestro país se ha conformado históricamente como una institución organizada en grados. Los grupos-clase están integrados por niños de la misma edad<sup>1</sup> a quienes se les brinda una enseñanza simultánea. La modalidad de un docente frente a un grupo de alumnos que cursan diferentes grados de escolaridad ha sido una de las respuestas a la baja matrícula rural que dificulta, por razones económicas, la organización graduada de sección única. Actualmente en la República argentina casi la mitad de las escuelas primarias del país son escuelas primarias rurales (aproximadamente 12 000), y de ellas 45% son escuelas pluriaño con un solo docente o dos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2009).

Ahora bien, a pesar del alto porcentaje de escuelas rurales pluriaño, la formación docente inicial ha dado escasas respuestas específicas para esta modalidad de organización. Los docentes que se desempeñan en este tipo de aulas fueron formados generalmente para el trabajo en escuelas graduadas de sección única y resuelven la enseñanza apelando a distintos saberes docentes que se inventan<sup>2</sup> en la práctica o se difunden entre pares. Como señala Flavia Terigi (2006), la forma en que se agrupa a los alumnos tiene importantes consecuencias en el trabajo de los docentes y en el conocimiento didáctico que necesitan para promover el trabajo simultáneo de los alumnos. Esta autora también destaca que el conocimiento didáctico suele ser incluso producido en escuelas urbanas y graduadas, y queda bajo la responsabilidad de los propios docentes resolver la organización del trabajo de sus alumnos en las aulas rurales pluriaño (Terigi, 2006).

Recordemos que la formación docente inicial en nuestro país encuentra sus inicios a principios del siglo XX. Era necesario formar docentes para cubrir la gran escala que requería el cumplimiento de la reciente Ley 1420 de Educación, para lo cual se abrieron escuelas normales mixtas rurales en distintas regiones del país. A medida que la urbanización fue aumentando, estas escuelas quedaron incluidas en espacios urbanos con un progresivo cambio en los planes de estudio. Los contenidos de la formación docente ligados a lo rural comenzaron a ofrecerse en forma de seminarios optativos (Escobar, en prensa).

Actualmente, a nivel nacional, la legislación advierte sobre la necesidad de contemplar en la formación inicial el desempeño en los contextos rurales (Ley de Educación Nacional 26.206, artículo 11). Sin embargo, atender esta dimensión de la formación es responsabilidad de las distintas jurisdicciones y de cada instituto superior de formación docente (ISFD). El plan de estudios de la carrera de profesorado en educación primaria en la provincia de Buenos Aires, donde realizamos nuestro estudio, aborda la especificidad de los contextos rurales en el marco del campo de la práctica docente como uno de los contextos socioculturales en los que se instalan las escuelas, pero no se menciona el abordaje didáctico del aula plurigrado dentro de los contenidos mínimos de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la matemática. Queda a criterio de cada ISFD la oferta de seminarios que se adentren con mayor profundidad en esta problemática particular. La mayor parte de los ISFD desatienden la formación específica en relación con lo rural, dado que se instalan en el centro de las ciudades y acentúan la formación de los futuros docentes en un único modelo pedagógico,<sup>3</sup>: el del aula estándar de escuela urbana de sección única.

Otros datos importantes de nuestro país sobre la problemática que estamos analizando son los siguientes: las zonas rurales no cuentan con un ISFD y por lo tanto los maestros de escuelas rurales se han formado en institutos urbanos; sin embargo, los títulos oficiales son de alcance nacional y habilitan a sus egresados para trabajar como maestros en cualquier lugar del país. Ambas cuestiones muestran el área de vacancia y las contradicciones en la formación docente. Engrosando la complejidad del problema, señalamos otro fenómeno: los docentes que recién se inician lo hacen en contextos rurales debido a que los maestros con mayor antigüedad van acumulando un puntaje que aumenta sus posibilidades de elección y suelen escoger escuelas cercanas a sus domicilios (Ezpeleta, 1997). Esta situación resulta compleja ya que los docentes llegan a la escuela con una formación inicial que no les ha brindado herramientas específicas para desempeñarse en el puesto para el que fueron capacitados.

El análisis precedente intentó enmarcar nuestra investigación, dirigida a profundizar en esta problemática sobre la que hay un compartido reconocimiento de su área de vacancia en Argentina.<sup>4</sup>

## Metodología

En este capítulo haremos referencia a una investigación cualitativa de carácter exploratorio que busca comprender y analizar la enseñanza vigente de las matemáticas en las aulas plurigrado, así

como los discursos de los docentes sobre su enseñanza. A su vez, este estudio busca relevar, describir y analizar prácticas institucionales y docentes —instaladas o en gestación—, dirigidas a contemplar la especificidad de la enseñanza de la matemática en las aulas plurigrado en los ISFD.

Los datos sobre la formación docente inicial se han obtenido a partir de entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera individual o grupal, a personal directivo y a profesores de diferentes asignaturas o trayectos formativos de algunos institutos de formación docente como “Práctica de la enseñanza”, “Espacio de definición institucional en educación rural”, “Didáctica de la matemática” y “Ateneo de matemática”, correspondientes a tercer y cuarto año del profesorado de educación primaria. Asimismo, se han realizado observaciones y registro de clases en un ISFD.

Los datos sobre la enseñanza de las matemáticas se han obtenido a partir de entrevistas individuales —también semiestructuradas— a inspectores y a docentes de aulas plurigrados de escuelas primarias rurales unidocentes de la provincia de Buenos Aires y, paralelamente, a partir de la observación y el registro de clases de matemáticas de los docentes entrevistados.

Es importante señalar que el análisis previsto en el inicio de nuestro estudio contemplaba la observación y el análisis de clases de matemáticas en escuelas rurales unidocentes, además del estudio de entrevistas a los maestros a cargo de las mismas. Al adentrarnos en la indagación de antecedentes y al profundizar nuestras lecturas sobre el recorte seleccionado, la formación docente inicial comenzó a cobrar relevancia y a constituirse en parte de nuestro objeto de estudio ampliado. Si bien continuamos sosteniendo que en la mayor parte de los ISFD de nuestra provincia la ruralidad y la enseñanza de las matemáticas en el aula plurigrado están ausentes, nos hemos puesto en contacto con algunas iniciativas —en curso o en gestación— que van dando espacio y forma a propuestas, iniciativas que han respondido a una serie de demandas que provienen de distintos ámbitos.

En este trabajo nos centraremos en el análisis de los datos referidos a los ISFD; en particular, nos focalizaremos en las razones que movilizan la inclusión de lo rural y de la enseñanza en plurigrado en la formación inicial —o las causas que llevan a desestimarlos o invisibilizarlos como objetos de estudio—, y en el impacto que esta inserción produce en el plan de estudios tanto en las propuestas de cátedras de práctica de la enseñanza como del área de matemáticas.

## Marco teórico

El proyecto de investigación más amplio en el que se inscribe el recorte que se presenta en este artículo se propone analizar el trabajo docente en el área de matemáticas en las aulas plurigrado de las escuelas rurales. Tomamos como marco de referencia la didáctica de la matemática francesa. Entre sus aportes, destacamos la conceptualización de los roles del docente —realizada desde la teoría de las situaciones didácticas— y la contribución que realiza su autor para comprender los fenómenos didácticos (Brousseau, 1986). Para posibilitar estos procesos, el docente funciona como memoria didáctica de la clase al evocar conocimientos que han tenido lugar en la historia didáctica compartida (Brousseau y Centeno, 1991). Los conceptos así definidos constituyen herramientas

importantes para analizar las intervenciones docentes.

Por otro lado, nos apoyamos en la teoría de los campos conceptuales (Vergnaud, 1990), que conceptualiza los procesos de construcción de los conocimientos matemáticos desde la perspectiva del aprendizaje. La noción de campo conceptual hace referencia al entramado del que forman parte los conceptos, a la vez que nos advierte que es necesario considerar que los procesos de construcción de conceptos requieren un largo plazo. Entre sus aportes principales, esta teoría brinda herramientas que orientan la secuenciación de los contenidos en la producción curricular y la planificación de la enseñanza, la selección de contenidos y la consideración de su complejidad, la anticipación y el análisis de los procedimientos, representaciones y conocimientos -correctos o erróneos- que despliegan los alumnos, así como la anticipación y el análisis de las intervenciones del docente en relación con estas cuestiones.

Ambos marcos teóricos no tienen una vinculación directa con el recorte de datos que acá se presentan —ligados a la presencia de la ruralidad y de la enseñanza en las aulas plurigrado en la formación docente—, pero constituyen los marcos referenciales de nuestro trabajo para la descripción y el análisis de las situaciones de enseñanza de las matemáticas en las aulas plurigrado de las escuelas rurales.

Un referente fundamental para nuestro estudio es la tesis de Terigi (2008). Entre los conceptos y las categorías que introduce, profundiza o retoma de otros autores, resultan de sumo interés para nuestro trabajo sus aportes en relación con la circulación del saber en la escuela —mismo que no se genera en ella—, y sobre el saber que se produce o se inventa pero que no es reconocido como tal; la categoría “invención del hacer” permite nombrar dicha producción. En el mismo trabajo, distingue el modelo pedagógico del modelo organizacional; además, analiza cómo los docentes disponen de conocimientos acerca del modelo organizacional y pedagógico del aula estándar —de sección única, graduada, pensada desde el paradigma de la homogeneidad— desde sus propias trayectorias escolares, su lugar de alumnos o su desempeño como docentes, hasta la formación docente inicial y en servicio. La investigadora señala que frente a esta situación los docentes suelen extender los conocimientos de los que disponen al modelo organizacional del aula plurigrado, dado que no cuentan con un modelo pedagógico específico para ese contexto. Terigi advierte acerca de la necesidad de pensar en la homogeneidad y la monocromía del aprendizaje, al referirse a que la escuela graduada ha organizado la matrícula en torno del criterio étéreo, pues aspira a la homogeneidad de conocimientos, ritmos de aprendizaje y contenidos de enseñanza. Este concepto permite reconocer el área de vacancia en la producción pedagógica específica en relación con modelo organizacional del plurigrado.

Los siguientes autores también fungen como antecedentes que enmarcan nuestra mirada tanto de nuestros propios estudios didácticos en curso sobre la enseñanza en las aulas plurigrado como de los otros grupos de investigación con quienes compartimos preocupaciones y perspectivas didácticas: Arteaga Martínez (2009); Block *et al.* (2015); Broitman, Escobar y Sancha (en prensa); Broitman, *et al.* (en prensa); Castedo *et al.* (2013); Castedo (2011-2014 y 2015-2016), y Juárez Bolaños (2012).

## *Razones que movilizan la inclusión de lo rural y de la enseñanza en plurigrado en la formación inicial*

El ISFD seleccionado para nuestro estudio considera —como algunos otros ISFD de la provincia de Buenos Aires— la realidad de la escuela rural en el tramo de formación inicial. Algunos de los entrevistados nos explican que entre las razones que movilizan esta decisión institucional cobra relevancia la inminente salida laboral de sus egresadas en escuelas rurales, incluso antes de culminar sus estudios.

En muchos distritos de la provincia de Buenos Aires, la cantidad de escuelas rurales se equipara a la de las urbanas; incluso en algunos de ellos las superan en número. En estos distritos, la particularidad del contexto rural y del aula plurigrado circula con cierta naturalidad entre los profesores, ya que resulta necesario que el ISFD asuma la responsabilidad de preparar a los docentes para la tarea que los espera en las escuelas. Así lo explican los docentes entrevistados:

Ahí me vinculé con lo rural desde otro lugar, el de formar docentes rurales. Preocupación que comparte el instituto dada la inserción laboral de las alumnas en las escuelas rurales [...] El instituto está atento y responde a demandas de la comunidad. Se plantean los perfiles de egresado a necesidad de la comunidad [...] La ruralidad es un tema que preocupa al instituto, que el maestro tenga herramientas para intervenir. La realidad es que el instituto empezó a pensar en el campo porque es una realidad muy próxima; las primeras experiencias laborales, por lo general, siempre fueron el campo. Entonces, pasa esto: llegan al campo y nadie tiene formación didáctica de cómo enseñar en el campo. Pluriaño era como el descubrimiento. Yo me formé en este instituto, en el año 2000 me recibí; jamás pensamos en la escuela rural, no era algo que teníamos en cuenta, y sabíamos que la primera experiencia era trabajar en el campo.

Como mencionan los profesores entrevistados, la inclusión de los temas de ruralidad responde tanto a la proximidad y a la cantidad de escuelas rurales del distrito como a la evidencia de la escuela rural como principal lugar de trabajo para los egresados del ISFD. Ahora bien, destacamos que al finalizar el fragmento anterior la profesora señala que, a pesar de que se sabía que la primera experiencia era trabajar en el campo, no fue un contenido que se haya abordado en su propia formación profesional en el mismo instituto. Esto nos lleva a preguntarnos cuáles fueron las transformaciones ocurridas a partir del año 2000 —año en que esta profesora egresó— para que hoy en este ISFD se ubique la ruralidad como un contenido del plan de estudios de la carrera.

Los fragmentos que citamos a continuación nos permiten incorporar la demanda de los egresados, los inspectores, los docentes y los directivos de escuelas rurales, que —según la percepción de nuestros entrevistados— reclaman o solicitan que el instituto aborde la realidad del contexto rural y de la enseñanza en el aula pluriaño dentro del trayecto formativo.

Empezó a aparecer la necesidad de la formación en pluriaño. Todas las maestras ya recibidas planteaban esta problemática, que no habían sido formadas para trabajar en el pluriaño, trabajar, planificar, bajar contenido, trabajar con la diversidad de edades. Era como una problemática que aparece, y los palos<sup>5</sup> iban para el instituto, digamos. ¿Quién te forma? El instituto, y no te forma en pluriaño.

Entonces, de ahí empezó; por ejemplo, hay talleres, hay EDI<sup>6</sup> que cada instituto puede definir... y se empezó a pensar en la escuela rural.

A continuación, las palabras de la profesora permiten identificar que lo rural y la enseñanza en el pluriño no sólo ingresan al instituto a partir de un reclamo de la comunidad educativa sino que su inclusión es motorizada por un pedido expreso de las autoridades del instituto —avalada y promovida por los marcos legales y curriculares en que se enmarca el plan de estudios de la carrera de profesorado en educación primaria—: que los futuros docentes realicen sus prácticas y su residencia tanto en el ámbito urbano como rural. Las preguntas que se plantean los estudiantes en relación con este tema, al enfrentarse a la tarea de preparar y llevar adelante dichas prácticas, interpelan tanto a los profesores de práctica como a los de las didácticas específicas, responsables de orientarlos y acompañarlos en este proceso (Escobar, en prensa). Veamos cómo explica la entrevistada esta demanda:

El acompañamiento de la institución en ese sentido fue claro, porque a los profesores de las prácticas nos hacen la demanda de que los chicos (los estudiantes del ISFD) no solamente practiquen en las escuelas urbanas, sino que también los llevemos a las rurales porque es el campo de inserción más próximo que tienen. Y además hay más escuelas rurales que urbanas.

La profesora parece encontrar en la inserción laboral, en la proximidad y en la cantidad de escuelas rurales del distrito, el sentido que justifica el pedido de las autoridades del instituto. Más adelante inscribe en el marco del diseño curricular de educación superior vigente esta decisión, dado que se incluye a la escuela rural como uno de los contextos que atraviesa el campo de la práctica a lo largo de la carrera.

En el tercer año [del diseño curricular de educación superior] dice —leyendo—: la práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales. En cuarto también —leyendo—: la práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales. Después no sé si menciona el pluriño en algún lugar en especial... Este año, cuando concursé también, me hizo foco [la regente del ISFD], énfasis: por favor, planificación en pluriño, cómo trabajar pluriño.

Destacamos que la profesora no sólo evoca el documento curricular, sino que lo busca y lee extractos durante la entrevista, de manera que da muestras del uso frecuente que realiza de este material y del conocimiento que tiene del mismo. Resaltamos que la inclusión del contexto de la ruralidad en la formación docente que la profesora subraya no resulta evidente para muchos profesores que se desempeñan en otros institutos a cargo del mismo espacio curricular. Para realizar esta afirmación nos apoyamos en los relatos de las profesoras entrevistadas que también se desempeñan en otros ISFD. Ellas reconocen que realizan ciertas adaptaciones a sus propuestas de enseñanza en aquellos ISFD que se instalan en distritos donde la cantidad y la cercanía de las escuelas rurales interpela la propuesta académica del instituto. Las mismas profesoras manifiestan que en otros institutos la ausencia de demanda laboral, la lejanía y la escasez de escuelas rurales restan sentido o tornan invisible la problemática del aula plurigrado como objeto de estudio en el tramo de formación docente.

Tomamos el siguiente extracto en el que la profesora hace referencia a esta distinción entre institutos en los que se aborda la problemática rural y entre los que no la hacen. Plantea que en otro instituto trabajaría preparando a los futuros docentes sólo para contextos urbanos y nos explica por qué sí incluye la ruralidad en el instituto de nuestro estudio:

[En otro instituto] trabajaría sólo para urbano [...] porque en éste hago esto [trabajar lo rural] porque hay un pedido de la Regencia y por la tradición del isfd de pensar en docentes para escuelas rurales, pensar las posibilidades de practicar también, pero, o sea, no serían las mismas demandas que recibiría en el otro instituto.

Más adelante en la misma entrevista, reflexionando acerca de la presencia o ausencia de la temática de la enseñanza en el aula plurigrado en los dos institutos en los que trabaja, manifiesta un cambio de opinión o una nueva pregunta respecto de incluir la problemática de la ruralidad en un ISFD que no tiene proximidad con escuelas primarias rurales:

Quizás... lo estoy pensando y me lo estoy cuestionando por qué no si a lo mejor es alguien que está allá [refiriéndose a los estudiantes del otro ISFD] y tiene plan de irse a vivir al interior de la provincia, y la verdad es que es importante que cuente con herramientas para todo tipo de situaciones. Pero la verdad que sí me parece que es importante abordar el tema.

Es posible que la inclusión de la problemática de la enseñanza en el aula plurigrado, en el plan de formación del ISFD en respuesta a ciertas demandas, permita comprender la razón por la que este tema no se visibiliza ni se reclama en los ISFD alejados de estos contextos.

Si bien hemos mencionado la inclusión del contexto rural en el ISFD, los profesores reflejan las estrategias de los docentes para combatir la soledad de la enseñanza en escuelas rurales plurigrado con un solo docente. Una de las profesoras de práctica entrevistadas menciona que los maestros de escuelas rurales suelen reunirse en el edificio del instituto los días en que el clima o el estado de los caminos impide el acceso a las escuelas. La inspectora los convoca a compartir la elaboración de proyectos y planificaciones. La entrevistada relata que los maestros usan esos espacios para hacer preguntas a los profesores:

A veces, al estar en el mismo lugar, hacen preguntas a los profesores del instituto, se mantiene el vínculo. Algunas eran egresadas de hace dos años. O sea, las primeras ofertas laborales son en escuela rural [...] Piden bibliografía para actualizarse [...] piden cursos, actualización, sobre planificación.

Los días que llovía, la gente de las escuelas rurales, como no pueden llegar a la escuela, cumplen el horario en la escuela urbana en el turno en que ellas tienen que ir habitualmente a la escuela. Y me encontré en esas reuniones con muchas egresadas del instituto que están trabajando en escuelas rurales. Entonces, me parece que no está tan errada la demanda del instituto... E insisto, a mí me parece que el instituto acompañó mucho: me consiguieron una reunión con una docente; se acercó al instituto un día que acordamos, charlamos, y me explicó cuál era su desafío. Me decía que además de lo que es la planificación, además de tener manejo de recursos o estrategias didácticas para un pluriño, también es el trabajo sobre la normativa. Y pensar que ese docente que estamos formando nosotros no solamente va a ocupar el lugar de docente, sino que va a ser el gestor de la institución, porque es poco probable una escuela rural con pluriño con docente y director.

En relación con estos fragmentos, nos interesa detenernos en las siguientes cuestiones. Varios autores (Terigi, 2008; Escobar, en prensa) coinciden en señalar el aislamiento y la soledad como

características que atraviesan el trabajo del docente de la escuela rural. Entendemos que la convocatoria de la inspectora apunta a promover el trabajo en equipo de estos profesores y a generar condiciones que hagan posible el intercambio con otros compañeros al flexibilizar tiempos y espacios que permitan optimizar el trabajo profesional.

En trabajos anteriores (Escobar, en prensa) señalábamos que la tarea del docente es diferente en tanto se realice en soledad o inserta dentro de un equipo de trabajo institucional. Las escuelas conformadas por una sección para cada grado pueden contar —en función de la cantidad de secciones y matrícula— con un equipo docente integrado por director, vicedirector, secretario, un maestro por sección, bibliotecario, y equipo de orientación escolar. Esta situación no se presenta de este modo en las escuelas uni, bi o tridocentes. Sin duda, en las escuelas unidocentes esta imposibilidad de interactuar con otros docentes acerca de la enseñanza es aún más extrema.

A su vez, resaltamos lo que las entrevistadas manifiestan en relación con las razones de la extensión en el vínculo con el ISFD de los docentes ya graduados. Por un lado, encontramos el rol que parece desempeñar el ISFD como referente para la formación continua de los maestros y el acompañamiento a sus trayectorias profesionales; por otro, este espacio posibilita el intercambio entre los docentes del instituto formador y los que están a cargo de aulas plurigrado. Este retorno al ISFD habilita a los docentes para plantear las dudas y los problemas que se formulan al ejercer la docencia en estas aulas.

Estas interacciones entre ISFD y graduados podrían entablarse también con docentes que trabajaran en escuelas urbanas; lo destacamos porque los maestros de escuelas rurales unidocentes tienen escasas oportunidades de encontrarse con otros para compartir dudas o ideas. Los profesores de práctica entrevistados manifiestan las dificultades operativas que suelen entorpecer la organización del acompañamiento de los profesores del ISFD con los alumnos que realizan sus prácticas en escuelas rurales: dada la baja matrícula de las aulas plurigrado evitan que la presencia de alumnos y docentes del ISFD resulte invasiva; grandes distancias y tiempo de traslado; dificultad de acceso a las escuelas por razones climáticas y por el estado de los caminos, tanto para alumnos como para docentes de la escuela y del ISFD.

Estos intercambios y las demandas antes mencionadas son considerados por el ISFD como insumos a la hora de revisar su propuesta formativa. La problematización de la ruralidad y del aula plurigrado, como contextos que interpelan a la enseñanza, motorizan la adaptación tanto del plan de estudios de la carrera como las propuestas de distintos espacios curriculares. Ampliaremos estas cuestiones en el siguiente apartado.

## El impacto que produce el ingreso del contexto rural y la enseñanza en el plurigrado como objeto de estudio en la formación inicial

En este apartado haremos referencia al impacto que ha provocado la inclusión de la problemática de la enseñanza en el aula plurigrado en la propuesta curricular de la carrera de formación docente



según los relatos de nuestros entrevistados.

Retomamos una expresión de una de las profesoras de práctica entrevistadas, en la que deja en claro la intención con la que la ruralidad es asumida por el ISFD: “La ruralidad es un tema que preocupa al instituto, [así como] que el maestro tenga herramientas para intervenir”. A continuación, analizaremos dos ejemplos de las propuestas que el ISFD que nuestro estudio ha puesto en marcha para dar respuesta a esa preocupación.

- El contexto rural en un espacio de definición institucional

Los profesores del ISFD reconocen que sus propuestas de enseñanza y las decisiones acerca de los contenidos de su asignatura se ven atravesadas por las demandas a las que deciden dar respuesta los institutos en los que trabajan. Entre las adaptaciones que resultan del reconocimiento de la ruralidad como primer puesto de trabajo para sus egresados, hemos relevado la inclusión de la especificidad de la ruralidad tanto en las propuestas de cátedra de práctica de la enseñanza, didáctica de la matemática y ateneo de matemática, como en la oferta de espacios de definición institucional (EDI).

En este instituto optaron por incluir un EDI sobre educación rural en el que se realiza un abordaje desde una perspectiva sociocultural y se focaliza lo contextual y las diversas intervenciones educativas en esos espacios. En el siguiente extracto, la profesora a cargo de este espacio nos explica el propósito que persigue:

Llego al instituto y una de las primeras materias fue educación rural. Como el instituto tenía esa demanda, abre en cuarto año uno de los espacios que se puede elegir: es educación rural. Yo doy ese espacio desde 2010. La verdad es que yo de didáctica no sé demasiado; no había tenido mucho acercamiento y no era mi idea tampoco desde el espacio. Para mí lo primordial, en ese sentido, era acercarme a esa experiencia de gente que estuviera trabajando en las instituciones. Estuvo de invitada alguien que era maestra en escuela rural pero a su vez cumplía otras funciones [...] sobre todo desde lo administrativo. Y, por otro lado, el derecho que tienen los niños de escuelas rurales y que debe ser garantizado: que vayan a la escuela, que sea regular. Estuvimos, en ese sentido, abordando bastante la Ley Nacional y algunos documentos. Además, nosotros analizamos la tesis de Flavia Terigi. Por ese lado fue que yo abordé más la materia [...] en el año que yo tuve a las chicas era impensado otra aula si no era gradual. Cuando voy al aula les propongo: ¿qué otra aula hay? Y no lo sabían [...] Creo que la institución hizo “carne” esa debilidad: cómo institucionalmente respondemos con una materia, un espacio institucional que da respuesta a la formación [...] Los espacios de definición también sirven para marcar el perfil del egresado.

Es claro desde lo didáctico: las experiencias que tenían [las alumnas] eran hacer planificaciones en base a lo gradual. Cuando llegan [al aula plurigrado], si nadie te lo enseñó o nunca lo practicaste, es un quiebre impensado. Además, yo no les podía enseñar eso desde mi materia. Pero es un paso pensar que hay otras aulas posibles [...] Hay problemáticas que las tienen las escuelas urbanas y en la rural se está abordando de otra manera. Pensar esas cuestiones... repitencia, la convivencia dentro del aula, con las diferentes edades, quién ayuda a quién... Esas cuestiones las empezaban a pensar en otra lógica.

Como señala la profesora, desde este espacio intenta acercar a las alumnas a la realidad del contexto rural para ponerlas en contacto con los debates acerca de la continuidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los alumnos que cursan allí la escolaridad. No se abordan cuestiones didácticas referidas a la enseñanza de los contenidos escolares. El análisis del trabajo en el aula plurigrado desde las didácticas específicas quedaría a cargo de los profesores responsables de los

espacios destinados a esas áreas.

Si ponemos a dialogar las demandas de estudiantes, docentes, directivos, e inspectores que los profesores coinciden en señalar —bibliografía específica, planificación de la enseñanza, selección de actividades, intervenciones docentes en pluriaño, entre otros— con los contenidos que se abordan en el EDI de educación rural, se nos presentan algunas preguntas acerca del motivo de esta decisión y podemos delinear una hipótesis que será necesario seguir indagando: ¿que no se aborde en el EDI la enseñanza en el aula plurigrado desde una perspectiva didáctica podrá deberse a que los profesores a cargo de estos espacios consideran que no disponen de conocimientos específicos ni experiencia sobre la enseñanza en este contexto? En ese caso, una cuestión que hay que tener en cuenta se vincula con quién estaría en condiciones de ocupar ese puesto de trabajo y con el perfil del profesor que podría desempeñarlo. A su vez, consideramos que es necesario ponerlo en relación con la letra del diseño curricular, dado que allí, como señalamos anteriormente, no se menciona lo rural o la enseñanza en el aula plurigrado dentro de los contenidos de las didácticas, sino como uno de los posibles contextos en que ocurre la enseñanza.

- La enseñanza en pluriaño en dos propuestas de cátedra: práctica de la enseñanza y ateneo de matemática

Por su parte, una de las adaptaciones que llevan adelante las cátedras de práctica en terreno del ISFD de nuestro estudio consiste en destinar un tiempo prolongado para observar clases, realizar consultas al docente a cargo del aula plurigrado sobre las planificaciones didácticas y la dinámica particular de la escuela en la que realizarán las prácticas, así como establecer un vínculo con los alumnos y la comunidad.

Para adentrarnos en la problemática de la especificidad de la enseñanza en el aula plurigrado rural, a continuación compartimos algunos fragmentos de una entrevista que permiten adentrarnos en las semejanzas y las diferencias que los profesores de práctica y didáctica de la matemática identifican entre la tarea de enseñar en aulas urbanas de sección única y hacerlo en aulas plurigrado de escuelas rurales.

El primero de los fragmentos se refiere a los contenidos por planificar. Las entrevistadas manifiestan que en las aulas plurigrado es posible abordar un mismo contenido y complejizarlo, o tratar en forma simultánea distintos contenidos:

En rurales trabajaban con áreas, y trabajan el mismo contenido que siempre les dan los docentes tutores [maestro del aula en que las alumnas realizan las prácticas docentes] y dan muchas orientaciones e ideas —el mismo contenido que complejizan de distintas maneras para los alumnos, o si no era la misma área pero distinto contenido.

Una de las preocupaciones recurrentes que señalan las entrevistadas se vincula con el desafío que representa planificar para un pluriaño.

Las planificaciones eran muy distintas a las que trabajan en las urbanas porque las actividades eran la parte más larga porque iban diversificadas. Los objetivos también los pensaban distinto porque no se puede esperar lo mismo de alguien de 1° que de alguien de 6°. Y también las maneras de evaluar ese objetivo [...] El tema de pensar actividades representa una complejidad [...] que quizás alguno tenga más comprensión lectora que otro pero no es un pluri; uno de 5° más o menos la tiene clara, y un nene de 1° está recién aprendiendo a leer. Creo que las actividades es lo que más consultan las chicas. Lo que ellas trabajan son actividades casi personalizadas. Buscan cómo se abordan en el ciclo, no año por año. La mayoría trabaja por ciclo. Lo importante es estudiar el contenido, más en pluriaño donde las preguntas son tan diversas.

Los dos fragmentos que citamos a continuación hacen referencia a una clase de matemática observada por la profesora de prácticas del ISFD y nos introducen en su análisis sobre las complejas decisiones del maestro en relación con las modalidades de organización del trabajo de los alumnos que se ven atravesadas, como señala el primero de ellos, por la asistencia de los alumnos y la fluctuación de la matrícula. En relación con el segundo fragmento, se describe la situación, misma que aclara que no resulta frecuente, y a la que nombra como “alternativa”; además, agrega que sólo la observó una vez.

La matrícula es fluctuante, a veces son cuatro, otras ocho o 10 [los alumnos del plurigrado]. A veces los organizan en dos grupos.

Ahí lo que vi, una alternativa que vi resolver [en las clases de los maestros] problemas en grupo una vez. Los grupos conformados por alumnos de distintas edades eran dos grupos de 1° y 2° ciclo. Llegaban al resultado de distintas maneras, primero contando lápices y a lo mejor más grandes con cálculo mental. En esos espacios lo que se da es mucho la interacción entre pares porque el más grande le explica al más chico. Hay una situación de enseñanza presente ahí. Cuando son divididos por ciclo o año, son más puntuales: a los chicos menos cantidad de problemas que a los más grandes, o de diferente complejidad. Trabajan de las dos maneras. Usualmente los dividen en dos ciclos. Me parece que están buenas las dos maneras. Si hay problemas o situaciones que resulten problemáticas para ambos ciclos y que puedan trabajarlo juntos, me parece que es un espacio rico. Exige al docente y a los alumnos. Mi compañero me está explicando cómo resolver. Pero no podemos poner a los de 2° ciclo en el lugar del docente. Dejar un espacio para que los grandes sigan avanzando más. Los chiquitos también seguirán avanzando pero no con el compañero como docente.

Vemos en el extracto anterior cómo la profesora se pronuncia a favor de que los más grandes tengan oportunidad de seguir avanzando y parece interpretar que las ayudas<sup>7</sup> que pueden brindar a los más pequeños al trabajar juntos los ubicarían en el lugar de docentes, lo que podría interferir en el avance en sus aprendizajes (Castedo *et al.*, 2013; Block *et al.*, 2015; Broitman *et al.*, en prensa). Nos preguntamos si esta percepción es compartida por los maestros y por otros profesores del ISFD, cuestión que requerirá nuevas indagaciones.

En relación con las intervenciones de los maestros en las clases de matemáticas en aulas pluriaño, las entrevistadas expresan lo siguiente:

Son diferentes las intervenciones que uno hace como docente. Las preguntas no son las mismas de las chicas. Porque a veces son intervenciones que tienen que problematizar un poco más. El docente tiene que estar preparado para hacer esas intervenciones. El público que tiene es diverso, es distinto. En la escuela convencional también, pero tener en la cabeza qué quiero lograr con este solo que tengo en 4°, y cómo intervenir y problematizar para que lo consiga... Sin decir cosas que compliquen al de 1° pero tampoco obturar el avance del de 6°.

La profesora identifica que las intervenciones docentes en el aula plurigrado representan cierta

complejidad en relación con las del aula de sección única. Funda su opinión en la diversidad de alumnos que conforman el grupo-clase. Si bien reconoce que la diversidad también está presente en la escuela convencional (Castedo *et al.*, 2013; Block *et al.*, 2015; Broitman *et al.*, en prensa),<sup>8</sup> nos advierte sobre lo que el docente debe tener en cuenta acerca del contenido matemático y sobre el modo en que se formula la consigna “sin decir cosas que compliquen al de 1° pero tampoco obturar el avance del de 6°”.

La enseñanza en el aula plurigrado representa un desafío tanto para los maestros y los futuros docentes como para los profesores del ISFD. Los entrevistados coinciden en señalar su preocupación por la ausencia de formación en su propia trayectoria. Compartimos algunas expresiones de profesores de práctica y de didáctica de las matemáticas que hacen referencia a esta cuestión:

Como yo no estoy formada para trabajar en pluriaño [...] nunca en toda mi formación, nunca recibí una formación especial en lo que es el trabajo en pluriaño.

[...] Particularmente lo que me pasó a mí fue que la formación que yo tenía no me alcanzaba quizás para resolver algunas cuestiones que la propia complejidad de las escuelas rurales te imponen.

A su vez, las profesoras del ISFD señalan la insuficiencia de material bibliográfico o documentos de desarrollo curricular que brinden aportes específicos para pensar en la enseñanza de las matemáticas en el aula plurigrado. Como mencionamos anteriormente, Terigi (2008) señala que al no contar con formación específica, los docentes de aula plurigrado dan respuesta a la particularidad que el contexto les presenta, apelando al saber pedagógico didáctico del que disponen y elaborando nuevas respuestas. La experiencia de los docentes que trabajan en estos contextos resulta una puerta de entrada al conocimiento didáctico que se origina en ese proceso de producción. Creemos que nuestros datos permiten analizar el punto de vista de los actores institucionales con respecto de cómo se produce al interior del ISFD la valoración de la experiencia como principal fuente de formación específica. Entendemos que frente a la escasez de producción pedagógico-didáctica específica, sumada a la falta de formación propia, la experiencia en el terreno de los maestros cobra una fuerte relevancia y se constituye en referencia obligada para quienes se formulan preguntas acerca del trabajo en estos contextos. Las siguientes palabras de nuestras entrevistadas dan cuenta de estas ideas:

Son textos<sup>9</sup> que hablan de lo general, pero los vamos pensando en función del contexto, de atender las particularidades [...] Lo específico lo vamos pensando nosotros, pero no encontré ningún texto que hable sobre cómo armar una planificación para el pluriaño, cómo dar clase en pluriaño; la didáctica... por lo menos yo desconozco si hay algún material así. Entonces, lo que hago es agarrar los materiales que hablan de las generalidades y las voy pensando en función de los distintos contextos.

Este año vamos a empezar a trabajar de vuelta y surgió este tema: ¿de dónde sacamos material? [...] Nadie tiene conocimientos más que sus propias experiencias.

A mí me pasa, en lo personal, que no me siento preparada para formar a las chicas en escuela rural, ¿qué hago como profe de práctica?

Lo que me ayudó mucho para trabajar en superior y con las alumnas fue encontrarme con las maestras que trabajan en las escuelas del campo [...] ellas me abrieron la información no tanto desde lo académico, el conocimiento duro, sino del conocimiento del territorio, de la práctica concreta de todos los días.

La profesora de práctica relata que desde el instituto se convoca a docentes de escuelas rurales a compartir con las alumnas de 4° año las particularidades del trabajo en el aula plurigrado en la que realizarán sus prácticas. Entendemos que esta iniciativa intenta dar respuesta a la necesidad de instalar un contenido que las profesoras manifiestan no haber estudiado en su propia formación y sobre el que no han tenido experiencias laborales, y que les permitan acercarse a ese contexto. Al relatar cómo selecciona a la docente que se invitará, comenta lo siguiente: “Ella es la otra docente que la inspectora me sugirió [...] Me dijo: modelos ideales para que tus maestras se nutran”.

Más adelante describe el trabajo que realizan y los propósitos que persiguen al generar este espacio de intercambio con las alumnas en el instituto.

[...] Invitábamos a docentes rurales a que vengan al instituto a contar su experiencia, que nos cuenten cómo se trabaja, qué hacen, y, bueno, terminaba contando un poco cómo armaba las clases [...] contar la experiencia de lo que es ser una maestra rural [...] creo que las formadoras de cómo planificar en un pluriño fueron las mismas maestras que están dando clases. Y ellas se han formado por voluntad propia, por lo que han ido [...] Me toca en el campo bueno, empiezo a consultar con otra que tiene más experiencia; ha sido todo como “muy casero” digamos, porque en sí yo pregunté ahora [...] porque ya tuve la entrevista con la inspectora de primaria, tuve una entrevista informal con una docente rural; yo le pedí, bueno, que íbamos a ir a esa escuela, y le pedí que ella venga algún día en alguna hora de práctica [...] Yo fui también desde mi desconocimiento, le dije a usted la necesitamos como fuente de información [...] Sí, en realidad siempre la persona que está en el terreno trabajando va a tener mucho más conocimiento de la experiencia de lo que podemos tener los profesores que, bueno, que... uno estudia, investiga, pero no es lo mismo, porque la realidad es distinta. Y para las chicas es súper enriquecedor.

Estos intercambios que propicia el instituto habilitan la circulación de saberes que los docentes a cargo de aula plurigrado producen al enfrentar la enseñanza en esos contextos (Terigi, 2008). A su vez, hace visible la necesidad de disponer de bibliografía que brinde herramientas conceptuales para enriquecer el análisis que emprenden, así como también de propuestas didácticas que se refieran específicamente a la enseñanza y al aprendizaje en el aula plurigrado.

## Conclusiones

En este artículo hemos presentado algunos datos acerca del punto de vista de los actores involucrados en la formación docente acerca de la presencia de la cuestión de la ruralidad en dicha formación.

En nuestro trabajo utilizamos en más de una oportunidad la expresión “la problemática de la ruralidad”. Sin duda, nos hacemos cargo de la contradicción de esta expresión. Mencionamos que casi la mitad de las escuelas del país son rurales —aunque no haya correlación entre la mitad de las escuelas y la mitad de los alumnos por obvias razones de densidad de población escolar— y cómo la trayectoria normalista, unificadora y homogeneizante de nuestro sistema educativo, considera

escuelas “comunes” a las escuelas urbanas graduadas de sección única, y como “no comunes” o “no normales” a todas “las otras primarias”<sup>10</sup> (Terigi, 2006). Esta distinción reúne, junto con las escuelas rurales, a las escuelas llamadas de educación “especial”, a las escuelas de adultos, etc. En principio, reconocer las diferencias no significa, desde nuestro punto de vista, una desvalorización de algunas escuelas sobre otras, sino, por el contrario, reconocer las diferencias abona a la necesidad de estudiar y sistematizar el conocimiento específico necesario para condiciones diferentes de escolaridad.

Las aulas plurigrado, como hemos desarrollado en estas páginas, han sido escasamente consideradas por la formación docente, por los diseños curriculares y por la investigación didáctica. Sin embargo, más allá de la lenta pero creciente producción dirigida a estudiar la enseñanza bajo condiciones en las que un solo docente está a cargo de alumnos de grados diferentes, queremos reconocer las maneras en que los actores involucrados producen respuestas originales y creativas para resolver los problemas con los que se enfrentan.

Hemos mencionado estudios anteriores que relevan y analizan formas personales y variadas de organización de la enseñanza para estas aulas por parte de los maestros. También algunos ISFD han encontrado maneras de hacer presente la ruralidad.

Encontramos profesores preocupados por ofrecer a los estudiantes de la carrera en docencia primaria espacios para analizar una realidad en la que es sumamente probable que realicen sus prácticas de enseñanza o se desempeñen como maestros antes o después de su titulación. Sin dejar de reconocer las respuestas de algunos ISFD a las demandas de la propia comunidad educativa, señalamos algunas cuestiones. Por un lado, la necesidad de extender esta preocupación a todos los espacios de formación docente. Y en ese sentido, si bien las decisiones voluntaristas transforman en muchas ocasiones las realidades institucionales, consideramos necesario, como parte de una política de estado, la inclusión de esta realidad en diferentes espacios, no sólo en los diseños curriculares de la formación docente, sino también en los diseños curriculares para la educación primaria, en dispositivos de formación continua y en materiales para docentes, entre otros.

Por otra parte, hemos tenido contacto con algunas de las variadas formas que adopta la decisión de la inclusión de la ruralidad. En algunos casos, esta decisión se focaliza en el análisis de los factores contextuales antes mencionados. El asunto de la enseñanza de las matemáticas en un grupo plurigrado no parece quedar atrapado o resuelto por una comprensión de los fenómenos sociales, geográficos, políticos o históricos sobre la ruralidad.

Hemos mencionado cómo esta carencia parece dar lugar a la circulación de las experiencias de los maestros, así como a la importancia que representan los espacios de encuentro y difusión de alternativas como medio de formación. También en este sentido, sin dejar de reconocer el valor formativo de la comunicación de relatos que den cuenta de las decisiones creativas de docentes frente a la escasez de propuestas didácticas específicas, señalamos una vez más el área de vacancia en relación con la sistematización y la producción didáctica específica para las aulas plurigrado. Por supuesto no estamos oponiendo experiencia docente con producción didáctica en manos de

especialistas o investigadores. Creemos que es necesario y posible sistematizar el conocimiento didáctico que se produce en las aulas de manera conjunta, de manera que se construyan variadas alternativas de propuestas didácticas que permitan a los docentes de las aulas plurigrado —y a todos los formadores de docentes— tomar decisiones sobre la enseñanza al apoyarse en experiencias analizadas rigurosamente y puestas en circulación para su reutilización.

Analizamos la escasa presencia de contenidos que se refieran específicamente a la enseñanza en el aula plurigrado de las escuelas rurales en los planes de estudio de la formación docente inicial. Aclaremos que no nos estamos refiriendo sólo a promulgar la necesidad de su inclusión en términos formales, sino también a la necesidad de construir y sistematizar el saber pedagógico específico acerca de este modelo organizacional, y que dicha construcción penetre como contenido de la formación docente.

En ese sentido, nuestro estudio, junto con muchos otros, pretende ser un aporte más para visibilizar las necesidades y fomentar la producción de materiales pedagógicos específicos, tales como secuencias didácticas, propuestas curriculares o de desarrollo curricular, destinadas al trabajo en plurigrado que permitan ser insumos para abordar esta problemática en todos los institutos de formación docente inicial de nuestro país.

Una última reflexión en este sentido. Suele pensarse en lo no “normal” como una disfunción que precisa un remedio. En otras producciones dirigidas a la enseñanza de las matemáticas en aulas rurales plurigrado señalábamos que las condiciones de trabajo en un aula plurigrado pueden ser pensadas como una ampliación de las oportunidades de los alumnos para favorecer interacciones potentes en relación con el conocimiento matemático, y además mostramos datos que nos permitían realizar dicha aseveración y documentar, por ejemplo, avances del conocimiento matemático de los niños por la exigencia de interlocución con pares muy diversos frente a problemas matemáticos relacionados entre sí. Del mismo modo, pensamos hoy que abordar en la formación docente “común” el análisis, el diseño o la implementación de propuestas didácticas para condiciones bien diversificadas —donde esta diversificación es más explícita y extrema como sucede en las aulas plurigrado— implicará para el docente en formación una ampliación de sus horizontes pedagógicos en general y didácticos en particular, dado que aprenderá a contemplar y prever el trabajo con una diversidad reconocida que será fértil para enfrentar realidades variadas y complejas.

---

<sup>1</sup> Los niños que no aprueban su grado o que abandonan la escuela por un tiempo se integran a un grupo de menor edad. La categoría de sobriedad que se utiliza para estos niños destaca la centralidad del criterio etario del modelo de organización institucional.

<sup>2</sup> Flavia Terigi, en su tesis de maestría, introduce el concepto “invención del hacer” para hacer visible este proceso de producción de conocimiento profesional.

<sup>3</sup> Flavia Terigi distingue entre modelo pedagógico y modelo organizacional. Plantea que frente a distintos modelos organizacionales (sección única, plurigrado, clase de apoyo) se cuenta con un único modelo pedagógico: el del aula estándar (escuela urbana graduada de sección única). Los docentes que se desempeñan frente a distintos modelos organizacionales extienden los saberes docentes ligados al único modelo pedagógico del que disponen.

<sup>4</sup> A partir del reconocimiento de la escasez de investigaciones y materiales didácticos acerca del modelo de organización plurigrado,

estamos realizando una serie de estudios alojados en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Puede consultarse Castedo *et al.* (2013); Broitman *et al.* (en prensa); Broitman, Escobar y Sancha (en prensa); Escobar (en prensa), y Cadermatori y Broitman (en este mismo libro)

<sup>5</sup> La expresión “los palos” usada por la entrevistada se refiere a las críticas y a la culpabilización.

<sup>6</sup> EDI es la sigla con la que profesores de ISFD se refieren a “espacios de definición institucional”, que son los trayectos formativos optativos que cada instituto puede elegir para formar a los futuros maestros.

<sup>7</sup> El análisis de las interacciones entre pares y las ayudas que brindan alumnos y docentes ha sido abordado en otros estudios (Castedo *et al.*, 2013; Block *et al.*, 2015; Broitman *et al.*, en prensa).

<sup>8</sup> No queremos dejar de señalar que resulta llamativo que las profesoras del ISFD hablen de la escuela urbana como “escuela convencional”, cuando el distrito cuenta sólo con dos escuelas urbanas y nueve rurales. Lo entendemos como una muestra de la preponderancia o hegemonía de las escuelas urbanas en el discurso pedagógico.

<sup>9</sup> Tomamos prestada la expresión con que Flavia Terigi titula un artículo publicado en 2006.



## Referencias

- Arteaga Martínez, Paola (2009). Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado. Tesis de maestría. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Block, David, Margarita Ramírez y Laura Reséndiz (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20 (66): 711-735.
- Broitman, Claudia, Mónica Escobar, Inés Sancha y José Urretabizcaya (en prensa). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Revista Yupana*.
- Broitman, Claudia, Mónica Escobar e Inés Sancha (en prensa). *La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria. Publicación del III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina 2015. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.*
- Brousseau, Guy (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 2 (7): 33-116.
- Castedo, Mirta (2011-2014). *El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias*. Proyecto de investigación dirigido por la doctora Mirta Castedo. Argentina: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- (2015-2016). *Interacciones en el aula multigrado. Aportes para la organización curricular, las prácticas de enseñanza y la formación docente en escuelas rurales primarias*. Proyecto de investigación dirigido por la doctora Mirta Castedo. Argentina: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, Mirta, Gabriela Hoz, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Agustina Peláez, Regina Usandizaga y Yamila Wallace (2013). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Escobar, Mónica (en prensa). *La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado. Publicación del III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina 2015. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.*
- Ezpeleta, Justa (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15.
- Juárez Bolaños, Diego (2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*, núm. 38.
- Ley de Educación Nacional No 26.206. República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2009). Recomendaciones para la

elaboración de diseños curriculares. Educación rural. Disponible en [http:// www.me.gov.ar/infid](http://www.me.gov.ar/infid).

- Terigi, Flavia (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Tesis de maestría. Buenos Aires, Flacso.
- (2006). Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza. En *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Siglo XXI.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 10 (2 y 3): 133-170.