

# Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza?

---

## Resumen

El trabajo parte de la hipótesis de que la mayoría de las aulas son y han sido históricamente heterogéneas, pese a lo cual la heterogeneidad es vivida frecuentemente como un problema. Busca ayudar a definir cuál es el problema, para lo cual: a) argumenta sobre la diversidad de posiciones de partida frente al aprendizaje de un objeto de conocimiento/contenido escolar, con base en resultados de investigación sobre aprendizajes numéricos en los plurigrados rurales; b) propone una conceptualización sobre el problema que se le plantea a la didáctica usual, predominantemente construida sobre el principio de simultaneidad; c) desarrolla consideraciones sobre la diversificación de la enseñanza, procurando dirimir la cuestión entre la heterogeneidad como problema o como potencialidad; d) propone consideraciones sobre el interés de los agrupamientos flexibles, sin desconocer las restricciones del modelo escolar.

## Palabras Clave

Heterogeneidad • simultaneidad • diversificación • agrupamientos flexibles

If classrooms have always been heterogeneous, what is the problem for teaching?

---

\*Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (Flacso) y doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Investiga sobre el aprendizaje y sus condiciones en diversos modelos organizacionales. Filiación: UNGS y Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: fterigi@campus.ungs.edu.ar

## Abstract

The paper is based on the hypothesis that most classrooms are and have been historically heterogeneous, despite which heterogeneity is frequently experienced as a problem. It seeks to help define what the problem is, for which it: a) argues about the diversity of starting positions regarding the learning of an object of knowledge/school content, based on research results on numerical learning in rural multigrade schools; b) proposes a conceptualization of the problem posed to usual didactics, predominantly built on the principle of simultaneity; c) develops considerations on the diversification of teaching, attempting to resolve the issue between heterogeneity as a problem or as a potential; d) proposes considerations on the interest of flexible groupings, without ignoring the restrictions of the school model.

## Keywords

Heterogeneity • simultaneity • diversification • flexible grouping

## Introducción

No hay razones para pensar que las aulas fueron alguna vez extremadamente regulares, excepto quizás las aulas conformadas por niños y niñas seleccionados por algún criterio (un examen selectivo previo que moderaba las diferencias iniciales, una discapacidad diagnosticada que parecía decirlo todo sobre los sujetos), que pueden haber sido aulas más homogéneas. Toda vez que la escuela se ha universalizado, ha incorporado la diversidad de lo humano y, debido a esta diversidad, no hay mucha posibilidad de que la reunión resultante sea homogénea. Digámoslo con claridad: lo más probable es que la mayoría de las aulas sean heterogéneas, analizadas desde distintas perspectivas: las experiencias personales de las y los alumnos, incluyendo sus actividades cotidianas; sus conocimientos sobre determinados asuntos que pueden ser objeto de enseñanza escolar; las posibilidades de sus grupos de crianza de asistirlos en las tareas escolares; su implicación con el aprendizaje escolar, entre otras perspectivas posibles.

Sin embargo, la heterogeneidad es vivida frecuentemente como un problema. Cuando alguien deja el grupo-clase por un tiempo y luego se incorpora, cuando no se puede enseñar algo porque lo que suponíamos ya aprendido no lo había sido, cuando una actividad no funciona, cuando el grupo no responde, cuando alguien se adelanta... “No nos prepararon para esto”, suele decirse. Al parecer, tenemos un problema con la heterogeneidad.

En este trabajo se busca ayudar a definir cuál es el problema, según el siguiente plan de exposición: a) argumentaremos sobre la diversidad de posiciones de partida frente al aprendizaje de un objeto de conocimiento/contenido escolar, con base en resultados de investigación sobre aprendizajes numéricos en los plurigrados rurales; b) propondremos una conceptualización sobre el problema que se le plantea a la didáctica usual, predominantemente construida sobre el principio de simultaneidad; c) desarrollaremos consideraciones sobre la diversificación de la enseñanza, procurando dirimir la cuestión entre la heterogeneidad como problema o como potencialidad; d) propondremos consideraciones sobre el interés de los agrupamientos flexibles, sin desconocer las restricciones del modelo escolar.

## **Diversidad de posiciones frente a un mismo objeto de conocimiento/contenido escolar<sup>1</sup>**

Comencemos con una ejemplificación de la heterogeneidad. Presentamos una categorización de las producciones realizadas por niños y niñas que estaban comenzando la escuela primaria en respuesta a un dictado que les hacíamos en algún momento del primer mes de su primer grado (Sirotzky y Terigi, 2013). La tarea que se les planteó, en una situación de entrevista clínico-crítica (Piaget, 1973 [1ª ed.: 1926]) realizada en la escuela, proponía escribir los ingredientes necesarios para preparar

1. No está de más recordar que no todos los objetos de conocimiento se convierten en contenidos escolares. El sistema de numeración es uno de esos objetos, sumamente presentes en la vida cotidiana, que forman parte de los contenidos curriculares en la tradición escolar.



borada en otros trabajos ampliando la muestra y variando el momento del ciclo lectivo en que se realizó la toma (Terigi, 2013). La segunda producción también sirve para saber qué necesitamos para hacer una ensalada de frutas, pero en ella la representación del objeto es figurativa –no se utilizan escrituras– y la cantidad se presenta por correspondencia uno a uno con los dibujos. En la tercera producción, el número parecería no contener para el sujeto la capacidad de representar por sí solo la cantidad; por eso se consigna la cifra correspondiente a la cantidad y *también* se repite la representación figurativa de cada fruta. En las dos producciones que siguen, los sujetos se centran en la representación de la cantidad y se pierde la representación de las frutas; no obstante, hay una diferencia entre las dos, pues en la primera el número parecería ser suficiente para representar la cantidad, y en la segunda vemos un procedimiento, ya documentado por Sinclair, Siegrist y Sinclair (1983) y por nosotrxs (Terigi, 1992)<sup>3</sup>, que consiste en repetir la cifra tantas veces como la cantidad que representa; parecería que los sujetos sostienen la misma duda que en la tercera producción sobre la capacidad de la cifra para representar por sí misma la cantidad. La última producción es interesante porque, si bien es imposible saber “con solo mirarla”<sup>4</sup> qué necesitamos para preparar la ensalada de frutas, los sujetos intentan responder a la demanda de escritura con unos signos que no son figurativos, que tratan de capturar algo de la arbitrariedad de las marcas gráficas: no dibujan las mandarinas, las ciruelas, el pomelo, sino que se manejan con la idea de una representación arbitraria que el lector debería entender.

3. Este estudio se realizó en el marco del por entonces recién iniciado programa de Becas de Investigación de la Universidad de Buenos Aires, en los primeros años de la democracia argentina. La continuidad de ese programa y de los subsidios a proyectos de investigación enlaza aquel estudio inicial con las reflexiones actuales, más de tres décadas después, y pone de manifiesto la importancia de la continuidad en las políticas de investigación. Interesa subrayar esta importancia en tiempos en que –otra vez– se la amenaza desde la política gubernamental.

4. Vaya con esta expresión nuestro homenaje a Emilia Ferreiro, fallecida en agosto de 2023, quien tuvo, entre sus muchas capacidades, la de hacernos comprender y disfrutar la lógica de las producciones infantiles. Decía Ferreiro en referencia a las construcciones infantiles sobre el sistema de escritura: “Estas marcas son opacas hasta que un intérprete muestra al niño que ellas tienen poderes especiales: con solo mirarlas se produce lenguaje. [...] Solo las prácticas sociales de interpretación permiten descubrir que esas marcas sobre una superficie son objetos simbólicos” (Ferreiro, 1999, p. 10). Sus estudios sobre la psicogénesis del sistema de escritura han sido antecedentes insoslayables en los propios sobre la psicogénesis del sistema de numeración.

Las producciones que hemos categorizado han sido respuestas a una aproximación escolar al problema de la representación: una escritura al dictado, realizada en la escuela. Tomemos ahora una entrada no escolar al problema de los conocimientos numéricos: una exploración etnográfica de los fondos de conocimiento<sup>5</sup> (Moll y Greenberg, 1990; McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005) imbuidos en las prácticas sociales en las que participan los niños y las niñas, en este caso de sala de 5 de nivel inicial, en una zona del sector agrícola ganadero de la Provincia de Buenos Aires (Spindiak, 2021). Las formas en que la numeración se presenta en la vida cotidiana son específicas de ciertas prácticas sociales, las que son variadas según los contextos también diversos en los que tiene lugar la crianza de los niños y las niñas. En la zona donde se produjo la indagación, los chicos y las chicas están muy involucrados en las tareas de las familias. No necesariamente trabajan, pero sí participan en las actividades productivas, debido a la necesidad de sostener el cuidado de los niños y niñas en la peculiar configuración horaria del trabajo de las familias. En esas condiciones, niñas y niños aprenden conocimientos que forman parte del repertorio de actividades en el que participan.

Siguiendo a Spindiak (2021), tomemos el caso de Gonzalo (5 años) y su familia, y las prácticas en las que él participa. El papá de Gonzalo informa que de un chanco de 300 kg salen 70 kg de salame, y que a partir de ahí se calcula el porcentaje de sal; que para condimentar se usa nuez moscada y especias; que el único secreto es la sal. Gonzalo, en una conversación con su vecina Agustina (4 años), discute acerca del peso de un perro. Gonzalo le dice a Agustina que no puede pesar 20 kg como ella dice, porque por su tamaño supone que tiene que pesar “el doble”. Gonzalo y Agustina están intentando estimar el peso del animal sobre la base de aprendizajes previos sobre el peso; deben estimarlo porque ninguno sabe cuánto pesa, y tienen una idea de cuánto podría pesar en función de las prácticas en las que han participado.

Esta es una de las varias reconstrucciones que ha realizado Spindiak (2021) sobre cuáles son los conocimientos ligados a lo numérico que pueden estar aprendiendo los niños y niñas con base en la participación en prácticas productivas de sus familias.

5. Esta noción describe a la base de conocimiento que subyace a las actividades productivas y de intercambio en los hogares. Se trata de repertorios específicos de conocimientos relacionados con las actividades sociales, económicas y productivas de las personas que viven en una región o en una comunidad local.

Spindiak ofrece un interesante listado de algunos de los aspectos del objeto de conocimiento que los chicos y las chicas pueden estar aprendiendo:

- Conteo de colecciones discretas (animales, medicamentos, productos).
- Pesaje de animales que involucra el trabajo con magnitudes continuas. Uso de distintos instrumentos de medición (“a ojo”, balanza manual, balanza digital). Papel social que cumplen en cada situación.
- Dinero y trueque.
- Kilos: unidad de medida que tiene fuerte presencia.
- Medidas aproximadas, utilizando relaciones (ej.: “doble”).
- Utilización de porcentajes para la elaboración de embutidos o de alimentos para el ganado.
- Medida de tiempo: distintas unidades (horas, días, semanas, meses, estaciones, años).
- Numeración escrita presente en cuadernos y en otros portadores numéricos vistos en las casas: almanaques, relojes, libros, mazo de cartas, balanzas, canales de la televisión, niveles de un juego del celular, tiempo restante de juego en la *tablet*, la fecha en que fue sacada una foto digital, kilos en bolsas de alimento.

Esta diversidad de aproximaciones nos aleja de la idea de que, cuando lleguen a la escuela, los niños y las niñas comenzarán su contacto con el sistema de numeración. Por otro lado, esta lista es muy distinta de la que podríamos construir si la exploración la hiciéramos con chicos y chicas criados en el ámbito urbano (como se hizo en el clásico de Sinclair y Sinclair, 1984). Dado que se producen aprendizajes previos en prácticas sociales, y que las prácticas son relativas a los contextos, no es razonable esperar que todos estén en la misma posición respecto del objeto de conocimiento, en este caso, el sistema de numeración. Este es un instrumento cultural que la escuela presenta, de cierto modo, fuertemente desvinculado de las prácticas sociales en que se utiliza. Los chicos y chicas están en contacto con representaciones numéricas en función de acciones cotidianas y prácticas colectivas de las familias. Entonces, no se trata de *los conocimientos de los niños de 5 años*, se trata de los conocimientos de los niños y niñas de 5 años *en un cierto contexto en el marco de unas ciertas prácticas*. Retornamos a lo planteado al comienzo: se trata de la diversidad de lo humano.

## El principio de simultaneidad y la monocronía de los aprendizajes

Como quedó ilustrado en el apartado anterior, no hay homogeneidad de partida en lo que los niños y niñas saben sobre las representaciones numéricas en el inicio de primer grado. Ahora bien, eso que no encontramos (la homogeneidad de partida) es lo que pretendía proporcionar el criterio de agrupamiento por edades. En tiempos en que se sabía poco sobre el desarrollo infantil, una visión maduracionista de este hacía suponer que a una misma edad cronológica corresponderían unas características similares de los sujetos. A esta altura del desarrollo del conocimiento psicológico y educativo (que, por cierto, es tributario de la importancia creciente de la escolarización a lo largo del siglo XX), conocemos los muy diferentes posicionamientos de los niños y niñas que empiezan la escuela primaria respecto de unas tareas de escritura que involucran letras y números, por lo que sabemos que la edad no garantiza casi nada; pero la escuela es previa a ese conocimiento, y nos ha quedado organizada por edades, al menos en el inicio de la escolaridad. Cuando hablamos de las dificultades de la escuela para trabajar con la diversidad, hablamos precisamente de este contraste entre lo que se suponía que iba a proporcionar el principio organizacional del agrupamiento por edades y la diversidad de posiciones de los sujetos reales.

Imaginemos a las maestras y maestros de primer grado que saben que tienen que introducir a sus alumnos y alumnas en la representación convencional de la lengua oral y de las cantidades a través de los dos grandes sistemas de representación que son la escritura y la numeración escrita; según la lógica del agrupamiento por edades, podría suponerse que los niños y niñas que inician la escuela primaria están en posiciones próximas respecto de lo que deben enseñarles y sería razonable prepararse para desarrollar ciertas actividades con el conjunto de los alumnos y alumnas.

Y, en efecto, lo que preparó el sistema escolar para la diversidad de lo humano es el aula estándar. ¿Qué es el *aula estándar*? Es un modelo organizacional que conocemos bien: un agrupamiento de alumnos y alumnas con un o una docente, quien desarrolla durante un cierto período (por ejemplo, un año escolar) un programa unificado de aprendizajes. ¿Con qué cuenta el o la docente para trabajar en ese modelo de organización que es el aula estándar? Con un modelo pedagógico que

llamamos *enseñanza simultánea*. El uso consuetudinario del término “modelo” en educación acerca su sentido usual a la idea de norma o patrón al que deberían ajustarse las prácticas. En este trabajo, utilizamos el término “modelo” en un sentido distinto, para referirnos al resultado de una operación intelectual, la modelización, que consiste en una formulación de carácter general sobre la resolución práctica de los aspectos sustantivos de la enseñanza en un determinado contexto didáctico.<sup>6</sup>

En la enseñanza simultánea, que quiere decir con una cronología de aprendizajes unificada para todo el grupo-clase, los niños y niñas tienen que aprender los mismos contenidos más o menos al mismo tiempo. Puede haber un desfase, alguien puede ir un poco más rápido, alguien un poco más despacio, pero se supone que, si desarrollamos las mismas actividades de enseñanza con todos al mismo tiempo, el resultado debería ser aproximadamente el mismo. Este es un rasgo central de lo que Pineau, Dussel y Caruso llamaron “la máquina de educar”, “una tecnología replicable y masivas para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001, p. 22).

¿Cuál es el problema? Que, para que la *máquina de educar* funcione, para que hacer *lo mismo con todos al mismo tiempo* dé como resultado aprendizajes similares, lo que se necesita es algo muy distinto de la diversidad de conocimientos de partida que hemos caracterizado hasta aquí. Para que hacer lo mismo con todos al mismo tiempo nos dé el mismo resultado, necesitamos que los puntos de partida sean aproximadamente los mismos. Si los puntos de partida son diversos –como hemos ilustrado– y hacemos lo mismo con todos al mismo tiempo, quienes son capaces del primer tipo de producción posiblemente no aprendan nada nuevo durante mucho tiempo, y quienes realizan la producción que presentamos en último término quizás no respondan a las tareas que se les proponen. Para que la enseñanza funcione, es necesario calibrar lo que se propone y cómo se interviene frente a la diversidad de posiciones sobre el objeto de conocimiento que presentan los chicos y chicas.

6. Un ejemplo de un uso menos normativo del concepto de modelo se encuentra en la obra de Joyce y Weil con Calhoun, *Modelos de enseñanza* (Joyce y Weil, 2002). En ese clásico (reeditado con revisiones), los modelos de enseñanza son buenas descripciones de ambientes de aprendizaje apoyados en enfoques de enseñanza validados por la experiencia, respaldados por una cierta cantidad de investigación académica que somete a prueba sus teorías y su capacidad para lograr los efectos deseados.

Entonces, tenemos una maquinaria preparada para *lo mismo/con todos/al mismo tiempo*, y un *input* para la *máquina* que es una humanidad profundamente diversa. Ese es el problema. Tenemos un modelo pedagógico que se desarrolló razonablemente, dado el modelo organizacional, para hacer lo mismo con todos al mismo tiempo, en un momento histórico donde no se sabía mucho sobre los niños y niñas, donde se tenía un supuesto evolutivo maduracionista, que sostenía rasgos comunes de los niños y niñas de cierta edad. Como señala Perrenoud (2004):

Una situación estándar solo puede ser de forma excepcional óptima para todos, porque no tienen el mismo nivel de desarrollo, los mismos conocimientos previos, la misma relación con el conocimiento, los mismos intereses, los mismos medios y formas de aprender. (p. 47)

Solo en casos excepcionales podría ocurrir que hacer lo mismo con todos al mismo tiempo funcione; la mayoría del tiempo no lo hace e, incómodos como estamos con los correctivos que hemos aplicado históricamente a esta situación (el correctivo más consolidado de todos es la repitencia), se nos impone la pregunta sobre la posibilidad de diversificación de la enseñanza.

## **Diversificar la enseñanza, ¿en qué medida es posible?**<sup>7</sup>

Parecería que necesitamos formas de programación de la enseñanza que se basen en la diversificación de las propuestas, que generen lo que Perrenoud (2004) denomina *dispositivos de diferenciación* y que, en este trabajo, preferimos denominar *estrategias de diversificación*.<sup>8</sup> Esa diversificación no debería ser azarosa o fluctuante sin motivos, sino el resultado de una construcción metodológica (Edelstein, 2011) reflexionada.<sup>9</sup> En este marco, se asigna especial importancia al papel del docente como

7. Una primera versión de estas ideas tomó forma en una clase preparada para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba (Terigi et al., 2021).

sujeto autor de la construcción metodológica, cuando en la generación de su propuesta de intervención recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación, explicitación que marca –sostiene la autora– una clara distancia respecto a la visión acerca del método de la enseñanza de la racionalidad tecnocrática.<sup>10</sup>

Hasta aquí, la heterogeneidad en las aulas ha sido tratada como un rasgo intrínseco, resultado de la diversidad de las posiciones de los sujetos frente a los distintos objetos de conocimiento; como una condición que la enseñanza no puede soslayar. Nos proponemos en este punto interrogarnos sobre el interés que podría tener explorar las propiedades del aula heterogénea y considerar esta condición que afronta la enseñanza como una potencialidad. Como ha señalado hace tiempo Trilla (1985), el hecho colectivo que implica la escuela es una realidad que puede ser asumida de diferentes maneras: como un imponderable (ya que no es económicamente posible el modelo individualizado de la enseñanza tutorial<sup>11</sup>, habrá que colectivizar la situación de aprendizaje), o poniendo en valor las ventajas que en sí mismo tiene el hecho colectivo. En este segundo sentido, proponemos tres potencialidades de la heterogeneidad intrínseca de las aulas.

La primera es que un aula heterogénea requiere un tratamiento didáctico respecto del conocimiento que reconozca toda su complejidad. No es lo mismo tener que ense-

8. Tenemos un amplio acuerdo con lo que entiende Perrenoud por *dispositivos de diferenciación*. Sin embargo, nos autolimitamos en el uso de la expresión, por dos razones. Primera razón: el término dispositivo ha sido difundido en educación siguiendo el significado que adquiere en la obra de Foucault, como una formación en un momento histórico que tiene una posición estratégica dominante (por ejemplo, en Foucault, 1991). En este marco, entendemos a la escuela como dispositivo y preferimos evitar la asimilación entre dispositivo y práctica o estrategia. Segunda razón: el término diferenciación tiene, además del significado didáctico que nos propone el autor, otro significado en el análisis de los sistemas educativos, que describe el desarrollo de instituciones que se alejan de las que constituyen los modelos de cada nivel escolar, en un proceso de construcción de jerarquías internas en el sistema educativo (Viñao, 2006). Preferimos evitar la asociación entre *diferenciación* y jerarquización. Son reservas más adecuadas para la pedagogía local, nacional y latinoamericana, pero no queremos dejar de formularlas.

9. La categoría *construcción metodológica* se retoma de Edelstein (2011), quien propone que este concepto recupera, junto al contenido, el papel del método como categoría central, una categoría soslayada en los debates contemporáneos en la didáctica.

10. Consideramos que puede verse un ejemplo de la búsqueda metodológica por construir la diversificación en la enseñanza retomando experiencias docentes en Tomlinson y Mc Tighe (2007).

11. Trilla (1985) usa la expresión *enseñanza preceptoral*.

ñar el sistema de numeración a chicas y chicos de primer grado suponiendo que nadie sabe nada sobre la numeración o que todos saben lo mismo que trabajar con la diversidad de producciones que presentamos al comienzo de este trabajo. Se hace necesario restituir en la propuesta de enseñanza la complejidad de conocimiento que la didáctica tradicional tendió a secuenciar, a dosificar, a administrar en pequeñas jerarquías de avance. Al menos en ocasiones (no diremos que siempre), estas pequeñas jerarquías de avance tienden a escamotear la complejidad de los objetos de conocimiento; por caso, es muy difícil llegar a producir escrituras numéricas que tengan sentido si no se trabaja con las propiedades del sistema en cuanto tal, con las complejidades del sistema de numeración (Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). En un estudio didáctico realizado en plurigrados rurales (esto es, en secciones escolares en las que se escolarizan juntos chicos y chicas que se encuentran en distintos grados del nivel primario), Castedo, Broitman y Siede (2021) proponen para la enseñanza del contenido “Migraciones hacia Argentina en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX” siete ejes en un plurigrado que abarca de 1° a 6° grados; todas y todos los alumnos trabajan en todos los ejes, con alcances diferentes de las actividades que se les plantean y en distintas modalidades organizativas que incluyen intercambios y puestas en común de niñas y niños que están cursando grados diferentes. Las razones para presentar los objetos de conocimiento en su complejidad no se derivan solo de la heterogeneidad de las aulas, pero podemos afirmar que la heterogeneidad lo requiere.

La segunda fortaleza que podemos reconocer es la potencialidad de la interacción entre sujetos que se encuentran en distintos niveles de elaboración respecto del mismo objeto de conocimiento. Desde hace tiempo, en nuestras investigaciones procuramos potenciar las ventajas de los plurigrados rurales, y buscamos estudiar las condiciones de las propuestas que permiten que todas y todos aprendan más sobre los números, independientemente del grado en que se encuentran. A modo de ejemplo, es posible proponer a alumnas y alumnos de tercer grado analizar páginas *web* con juegos numéricos (da igual si son páginas *web*, libros matemáticos o juegos reales) y solicitarles que elijan aquellos que puedan jugar los niños y niñas de primero, para lo cual una alumna o un alumno de tercero necesita preguntarse “¿qué sabe mi compañera o compañero de primero?”, y “¿qué hay que saber para jugar este

juego?”. La reflexión sobre el contenido y sobre el aprendizaje cobra sentido en esta propuesta, porque se trata de un plurigrado; y en ella se ha convertido una característica del plurigrado en una oportunidad para que un grupo analice el contenido desde un punto de vista novedoso.

La tercera fortaleza es el mensaje sobre la humanidad que se transmite cuando no nos resignamos simplemente a que las aulas son heterogéneas, sino que lo consideramos un valor, reconocemos que los humanos somos diversos y proponemos que se aprenda en unas condiciones muy distintas de las de la “máquina de educar”. Esta tercera fortaleza es importante en un sistema escolar que ha hecho de las jerarquías y las clasificaciones un principio prevalente. Para ello es necesario fortalecerse en la hipótesis profesional de que todos pueden aprender si se garantizan ciertas condiciones didácticas (que no están dadas y hay que proponer); de que todas y todos tienen derecho a participar de propuestas de enseñanza que les permitan construir conocimientos y tener la experiencia de dominio de un sector del saber, cualquiera que este sea.

## Un paso más: hacia los agrupamientos flexibles

Decíamos que, incómodos como estamos con los correctivos que hemos aplicado al mal funcionamiento de lo mismo/con todos/al mismo tiempo, se nos impone la pregunta sobre la posibilidad de diversificación de la enseñanza. Pero también puede plantearse una pregunta diferente, si bien vinculada con la anterior: ¿podemos pensar otros criterios para conformar las aulas, distintos del aula estándar, del grupo que va a ser el mismo desde que comienza el año/grado/materia hasta que termina?

Durante la pandemia de covid-19, pareció que algo de esto podría suceder, sobre todo cuando se produjo el retorno masivo a las escuelas en el ciclo lectivo 2021: se recordarán las burbujas, la concurrencia alternada, la desigual combinación aprendizaje en el hogar/ aprendizaje en la escuela, y todo lo que fue necesario repensar debido a la necesidad de mantener el distanciamiento en condiciones de recuperación de la presencialidad. En ese contexto, se trabajó con la idea de grupos flexibles, inclusive desde la normativa. La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 397, de julio de 2021, al definir los

criterios federales para el cierre de los procesos educativos desarrollados durante la unidad temporal de los dos ciclos académicos 2020 y 2021, estableció pautas para la transición entre niveles escolares, contemplando la organización de agrupamientos flexibles en el inicio del nivel primario con base en los informes de las trayectorias de las y los estudiantes durante el nivel inicial, y propuso la intensificación curricular con agrupamientos flexibles a lo largo del ciclo lectivo destinados a fortalecer aprendizajes (Hirsch y Petrelli, 2022). Ahora bien, vista en perspectiva, la vuelta fue restauradora de la organización usual, y los agrupamientos flexibles han quedado como parte de la experiencia transitoria de un tiempo que será recordado como *tiempo de laboratorio* (Terigi, 2021).

Aquí volvemos a abogar por los agrupamientos flexibles. Se trata de un principio de organización de la población escolar que contrapone a la rigidez del agrupamiento fijo en el aula estándar una variedad de agrupamientos que ponen el foco en el seguimiento de los procesos de aprendizaje y, en virtud de ese seguimiento, introducen variaciones en la conformación de los grupos en busca de maximizar las posibilidades de aprender. Los agrupamientos posibles están –como puede suponerse– condicionados por la institución; pueden producirse dentro de una única aula, cuando un maestro o un profesor reorganiza periódicamente al grupo/clase de acuerdo con alguna propiedad transitoria de sus estudiantes,<sup>12</sup> en cuyo caso nos acercamos a las estrategias de diversificación a las que ya nos hemos referido. Pero también pueden producirse entre los grupos de un equipo docente, cuando la organización escolar promueve considerar que las y los alumnos son de todo el equipo docente y entonces se reagrupan las secciones escolares;<sup>13</sup> o entre un o una docente con otro u otra docente o profesional de apoyo, cuando se incorpora a la escuela alguien que habrá de colaborar en el trabajo diferenciado con parte del grupo-clase;<sup>14</sup> entre otras posibilidades. En todos los casos, la semana escolar puede tener momentos de todos haciendo lo mismo, pero también momentos de grupos haciendo cosas diferentes.

12. Ver, por ejemplo, la tarea de la maestra rural del Caso 2 en la tesis de maestría de Terigi (2008).

13. Ver la organización del primer ciclo de la escuela primaria, según se analiza en la tesis doctoral de Stevenazzi (2017).

14. Ver la tarea del Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares, según se analiza en el trabajo final integrador de Especialización de Clementoni (2020).

Cuando se los construye combinando distintas posiciones de las y los alumnos, los agrupamientos flexibles permiten interacciones entre pares que tienen distintas aproximaciones al objeto de aprendizaje.<sup>15</sup> Cuando los organizamos por alguna característica transitoria que las y los estudiantes tienen en común<sup>16</sup> (por ejemplo, necesitan aprender a multiplicar, algo que sus compañerxs ya saben), nos permiten desplegar, en el tiempo de duración del agrupamiento, la enseñanza simultánea, ya que, durante un cierto tiempo, las y los alumnos así agrupados son relativamente homogéneos respecto del objetivo de aprendizaje que hemos definido. Haber aprendido o no un cierto tema es una característica transitoria; por eso la importancia de la flexibilidad.

Las diferentes formas que puede tomar una organización por agrupamientos flexibles no nos permiten proponer una generalización, pero sí considerar que siempre está presente la pregunta por el problema didáctico. Este es un interrogante clave para comprender los problemas de la enseñanza cada vez que el modelo organizacional difiere del aula estándar. Formular cuál es el problema didáctico que afronta un o una docente es una parte importante de poder comprenderlo, contribuir a discutirlo y, eventualmente, darle alguna clase de respuesta. Eso abre el problema de la generación de conocimiento didáctico y replantea la distinción, sobre la que hemos trabajado, entre invención del hacer y producción de saber (entre otras producciones, en Terigi, 2021).

Podemos reconocer que en numerosas experiencias en desarrollo están ocurriendo modos de hacer las cosas que marcan una diferencia con las formas usuales. Hemos llamado a esto *invención del hacer* (Terigi, 2008). Con esta categoría se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción de conocimientos para la enseñanza en condiciones organizacionales transformadas, la práctica docente responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles, y debe componer otros elementos. Pero *producir saber* implica grados de reflexividad y de elaboración de este hacer que permitan que lo que se está produciendo cuando se inventan modos de educar pueda sistematizarse, pueda incorporarse al debate público y pueda conmover el saber profesional asentado en la enseñanza simultánea, la monocronía, la homogeneización.

15. Es el caso de la maestra rural a la que ya se hizo referencia (Terigi, 2008).

16. Es el caso de la experiencia documentada en Clementoni (2020).

## Referencias

- Alvarado, M. (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético* [Tesis doctoral]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Castedo, M.; Broitman, C. y Siede, I. (comps.) (2021). *Enseñar en la diversidad. Una investigación en escuelas plurigrado primarias*. FAHCE-UNLP.
- Clementoni, P. (2020). *Vínculos entre la enseñanza simultánea y espacios focalizados en propuestas de lectura y escritura: Reflexiones a partir del quehacer de maestras y maestros que acompañan trayectorias escolares*. [Trabajo final integrador, Archivo PDF], Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1921/te.1921.pdf>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Ferreiro, E. (1999). "La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita". En E. Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1991). *Espacios de poder*. De la Piqueta.
- Hirsch, D. y Petrelli, L. (noviembre 2022). *Nuevas miradas sobre viejos debates en el nivel primario: una revisión de las producciones sobre la escuela en pandemia*. Serie La Educación en Debate, n° 24. Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Coordinación de Investigación y Prospectiva.
- Joyce, B. y Weil, M., con Calhoun E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- McIntyre, E., Kyle, D. y Rightmyer, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195.
- Moll, L. y Greenberg, J. (1990). Creación de zonas de posibilidades: combinaciones de contextos sociales para la enseñanza. En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica* (pp. 371-402). Aique.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Edición a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal). SEP México-Graó.
- Piaget, J. (1973 [1ª ed.: 1926]). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Quaranta, M. E., Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 163-188). Paidós.

- Sinclair, A., Siegrist, F. y Sinclair, H. (1983). "Young children ideas about the written number system". Ponencia en la Conferencia de la NATO sobre adquisición del símbolo.
- Sinclair, A. y Sinclair, H. (1984). Young children interpretations about the written number system. *Human Learning*, 3, 173-184.
- Sirotzky, L. y Terigi, F. (11 y 12 de marzo 2013). *El aprendizaje en los plurigrados rurales: estudio sobre los conocimientos numéricos en los grados iniciales de la escolarización*. En el Grupo de Trabajo nº 7 "La educación en contextos rurales: transformaciones productivas, conocimiento y demandas sociales", del V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. Santa Rosa, La Pampa.
- Spindiak, J. (diciembre 2021). Las relaciones entre los contenidos escolares y los conocimientos y prácticas locales en el medio rural. *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (V. Buitron, D. Sokolowicz, J. Spindiak y F. Terigi), (7), 55-101. Serie de revistas especializadas, Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- [http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207\\_interactivo%20completo.pdf](http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207_interactivo%20completo.pdf)
- Stevenazzi, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle. Montevideo-Uruguay*. Tesis doctoral. Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Terigi, F. (1992). En torno a la psicogénesis del sistema de numeración: estado de la cuestión, perspectivas y problemas. *Revista Argentina de Educación*, (17), 67-85.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Archivo PDF]. Tesis de Maestría. Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Programa de Doctorado "Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación". <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661649?locale-attribute=es>
- Terigi, F. (2020). La pedagogía del "para todos" desafiada por el "uno por uno". En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso.
- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 114-126. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/492>

- Terigi, F. et al. (2021). Clase 4: Citados a inventar [Módulo La enseñanza en experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión. Actualización Académica Trayectorias Escolares y Enseñanza en el PIT]. ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Tomlinson, C. A. y Mc Tighe, J. (2007). *Integrando. Comprensión por Diseño + Enseñanza basada en la Diferenciación*. Paidós.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.