



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SEMINARIO I (Plan 1991)  
**Monografía de Grado**

**Las relaciones de parentesco en la escuela rural:  
Los alumnos hermanos y los desafíos desde la enseñanza**

**Tutor:** Mtro. Limber Elbio Santos Casaña  
**Estudiante de grado:** Mariana Gabriela Mercadal Lema  
agosto de 2021

## **Agradecimientos:**

A mi familia, especialmente a mi hermano Eduardo, con quien compartimos el aula multigrado de nuestra tan querida y entrañable “Escuela Granja” N° 29.

A las maestras coordinadoras del CAPDER de los departamentos de Durazno, Maldonado y Flores, por orientarme y apoyarme en momentos claves, en especial a la maestra Leticia Zavala por su paciencia y complicidad aquel día inolvidable de caminos doblemente recorridos...

A todos los docentes y alumnos que abrieron las puertas del aula y su corazón para compartir experiencias tan íntimas como sensibles.

A mis compañeros y compañeras de la Línea de investigación EDIMUL, por el entusiasmo y la fuerza brindada cuando hizo falta.

A mi tutor y querido compañero Mtro. Limber Santos, quien le dio un giro a mi carrera en esta casa, mostrándome el camino para regresar a la escuela rural.

## **Resumen**

Este trabajo aborda un tema muy específico dentro del campo educativo, concretamente en los acontecimientos de las escuelas rurales y aulas multigrado. Se trata de **las relaciones de parentesco entre los alumnos hermanos** que en dicho escenario aparecen entrelazadas, siendo estas múltiples y complejas. El trabajo de campo da cuenta de tres casos, algunos de ellos enlazados, que permiten seguir un hilo conductor de las historias de vida y visibilizar cómo sus marcas se manifiestan en el aula. Una vez más, las maestras rurales han realizado una fuerte apuesta en el desafío de enseñar, para que los vínculos entre hermanos/as se fortalezcan, se potencien y se enriquezcan, en la construcción de un amplio horizonte donde todo es posible.

**Conceptos claves: Escuela rural. Aula multigrado. Vínculo educativo. Relaciones de parentesco.**

## **Summary**

This work addresses a very specific topic within the educational field, specifically in the events of rural schools and multigrade classrooms. **It is about the kinship relationships between the sibling students** that appear interwoven in this scenario, these being multiple and complex. The fieldwork reveals three cases, some of them linked, that allow us to follow a common thread of life stories and make visible how their signs are manifested in the classroom. Once again, rural teachers have made a strong commitment to the challenge of teaching, so that the bonds between siblings are strengthened and enriched, in the construction of a wide horizon where everything is possible.

**Key concepts: Rural school. Multigrade classroom. Educational link. Kinship relationships.**

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1: Presentación del tema y abordaje metodológico</b>	<b>9</b>
1.1. Fundamentación	9
1.2. Objetivos	12
1.3. Abordaje metodológico	12
1.3.1. Categorías de análisis	13
1.3.2. Selección de la muestra y descripción de los estudios de caso	14
1.3.2.1. Caso 1: “Escuela rural “Capilla de Farruco”	14
1.3.2.2. Caso 2: “Los alumnos hermanos consanguíneos y adoptados”	15
1.3.2.3. Caso 3: “La escuela internado rural”	15
<b>CAPÍTULO 2: Antecedentes y Marco teórico</b>	<b>16</b>
2.1. Antecedentes	16
2.1.1. “Aventurarse a escribir desde la experiencia personal...”	17
2.2. Marco Teórico	19
2.2.1. Las relaciones de parentesco	21
2.2.2. La escuela rural	23
2.2.3. El vínculo educativo	25
2.2.4. El “cuidado de sí” y de los otros	29
2.2.5. Relaciones de género	33
2.2.6. Relaciones de poder en la escuela rural: las jerarquías y el status	37
<b>CAPÍTULO 3: Análisis</b>	<b>41</b>

<b>3.1. Análisis de casos</b>	<b>41</b>
<b>3.1.1. Caso 1. Escuela rural “Capilla de Farruco”</b>	<b>41</b>
<b>3.1.2. Caso 2. Los alumnos hermanos consanguíneos y adoptados</b>	<b>45</b>
<b>3.1.3. Caso 3. La escuela internado rural</b>	<b>47</b>
<b>3.2. Categorías de análisis secundarias</b>	<b>49</b>
<b>3.2.1. Desafíos a la hora de planificar</b>	<b>50</b>
<b>3.2.2. El vínculo educativo: docente/alumno-familia/conocimiento</b>	<b>50</b>
<b>3.2.3. El cuidado entre los alumnos hermanos</b>	<b>51</b>
<b>3.2.4. Los conflictos entre los alumnos hermanos</b>	<b>52</b>
<b>3.3. Aspectos emocionales y afectivos: singularidades</b>	<b>52</b>
<b>3.3.1. Caso 1. El uso de las TIC</b>	<b>52</b>
<b>3.3.2. Caso 2. La confianza, la frustración y las demostraciones afectivas</b>	<b>53</b>
<b>3.3.3. Caso 3. Vulnerabilidad de los alumnos</b>	<b>54</b>
<b>3.4. Percepción docente sobre la enseñanza a alumnos hermanos</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 4: Resultados</b>	<b>56</b>
<b>4.1. La “<i>invención del hacer</i>” en las prácticas escolares</b>	<b>56</b>
<b>4.2. El “<i>cuidado de sí</i>” y de los otros</b>	<b>57</b>
<b>4.3. Las <i>relaciones de poder</i> entre los alumnos hermanos</b>	<b>59</b>
<b>4.4. Las <i>relaciones de género</i> entre los alumnos hermanos</b>	<b>59</b>
<b>4.5. Variables</b>	<b>60</b>
<b>4.5.1. Alumnos hermanos que comparten la escuela pero no el grupo</b>	<b>60</b>

<b>4.5.2. Alumnos hermanos que comparten la escuela y el aula</b>	<b>61</b>
<b>4.5.3. Alumnos hermanos que comparten la escuela, el aula y el hogar</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO 5: Reflexiones finales</b>	<b>63</b>
<b>5.1. Consideraciones generales</b>	<b>63</b>
<b>5.2. Consideraciones acerca de los casos estudiados</b>	<b>65</b>
<b>5.3. Aspectos a seguir investigando</b>	<b>70</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>71</b>
<b>Anexos</b>	<b>74</b>

## **Introducción**

Cuando nos aventuramos a investigar muchas veces creemos saber más sobre aquello que elegimos mirar. Es eso que llama nuestra atención, quizá porque tiene un toque misterioso y oculto que nos impulsa a seguir buscando, a descubrir; y como alguien dijo, “cuando creemos tener todas las respuestas, cambian todas las preguntas...”. Hay muchos secretos por descubrir, así como hay personas y realidades queriendo consentirnos (sin decirlo con palabras) a nosotros los investigadores, para que no les quitemos los ojos de encima una vez que allí los posamos.

Este trabajo se detiene en un tema poco mirado. Aborda un fenómeno muy común de hallar en las aulas multigrado de las escuelas rurales: las relaciones de parentesco, más específicamente entre alumnos/as hermanos/as. Sin embargo, en la búsqueda de antecedentes teóricos relacionados al tema es muy escasa la producción que se encuentra. Es por ello que, en cierta forma, esta investigación está supeditada a la novedad de lo que en el trabajo de campo se encuentre.

Algunas de las fuentes y autores que se utilizarán dan cuenta de la especificidad del aula multigrado en las escuelas rurales; otras refieren a temas que rodean el **objeto de estudio de esta investigación: las relaciones de parentesco entre alumnos hermanos en la escuela rural y los desafíos desde la enseñanza.**

En el Capítulo 1 se presenta el tema a investigar, los fundamentos, los objetivos, el abordaje metodológico y la descripción de los casos seleccionados para la muestra.

En el Capítulo 2 se desarrollan algunos conceptos que vertebran el tema a investigar y nociones muy pertinentes para la creación de un marco teórico sustancial, por ejemplo lo que se entiende por relaciones de parentesco, el vínculo educativo, la educación rural, las relaciones entre la familia y la escuela, entre otros aspectos.

En el primer punto del Capítulo 3 se presenta el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo; posteriormente se desarrollan las categorías de análisis

secundarias (construidas a partir de la información); en tercer lugar, se da cuenta de algunos aspectos singulares hallados en los casos analizados, vinculados a las dimensiones afectiva y emocional. Por último, se dedica un apartado a la percepción de las docentes acerca de la enseñanza a los alumnos hermanos.

En el Capítulo 4 se expresan los resultados obtenidos (principalmente) del diálogo entre las categorías de análisis primarias (elaboradas a partir de las fuentes teóricas) y las categorías de análisis secundarias (elaboradas a partir de la información obtenida en el trabajo de campo). Por último, se hace referencia a las variables determinadas.

Por último, en el Capítulo 5 se expresan las reflexiones finales, primero en forma general y luego por caso estudiado.



## **CAPÍTULO 1: Presentación del tema y abordaje metodológico**

### **1.1. Fundamentación.**

Las relaciones de parentesco pueden ser estudiadas en diferentes niveles o escalas. En este caso serán abordadas en la escuela rural y su aula. Hay alumnos *parientes* (que pertenecen a la misma familia) que comparten la escuela pero no siempre el mismo grupo y hay diferencias en ello. Otro aspecto importante es la gran complejidad del entramado de líneas parentales que se despliegan cuando apenas comenzamos a indagar las relaciones de parentesco existentes en la escuela.

*¿Por qué investigar las relaciones de parentesco en la escuela rural?*

La escuela rural resulta ser un escenario muy particular, donde los vínculos son más estrechos y definidos que en otros ámbitos escolares. Esto se debe a que, por lo general, el número de alumnos es reducido y en muchos casos el alumnado completo tiene lazos parentales de algún tipo. A su vez, es un tema poco abordado desde la investigación educativa y puede ser relevante para repensar aspectos desde los procesos de enseñanza, específicamente aquellos más relacionados con aspectos didácticos y vinculares en el aula multigrado.

*¿Por qué investigar las relaciones de parentesco entre alumnos hermanos?*

Una vez iniciada la búsqueda de producciones teóricas sobre el tema, se constató la escasez de fuentes que hacían referencia a las relaciones de parentesco en las escuelas. Uno de los hallazgos teóricos hace referencia exclusivamente a los alumnos hermanos. A partir de su lectura se puede visualizar que estamos ante un tema vasto, complejo y multidimensional, por lo cual se decidió tomar como objeto de estudio un solo tipo de relación de parentesco. Se ha elegido el lazo entre hermanos, no solamente consanguíneos sino también los hermanos adoptados, con el objeto de ampliar la indagación en lo que respecta a la figura del hermano o la hermana, como aquella que se construye más allá de los lazos sanguíneos.

**El objetivo principal de esta investigación es realizar un aporte a este campo de conocimiento científico, donde la escuela rural y lo que en ella acontece es el centro de atención.** También pretende invitar a seguir profundizando en este tema que en principio parece simple pero, sin embargo, guarda todo un mundo por explorar y descubrir.

Ese mundo tiene que ver con que estos niños no sólo comparten el ambiente escolar, sino que la vinculación se prolonga a otras esferas de lo cotidiano como es el hogar y el ámbito familiar, más allá de las paredes de la casa. Si tenemos en cuenta que la escuela en los territorios rurales representa por lo general el único centro de contacto social con otras familias de la comunidad (Santos, 2020), esto nos muestra que los hermanos conviven casi todo su tiempo, en diferentes actividades y ámbitos sociales.

Otro elemento importante es que muchos de los alumnos provienen de hogares de productores agropecuarios familiares. Esto significa que suelen compartir tareas relacionadas al trabajo doméstico o a la *unidad doméstica*<sup>1</sup>, pero también con la *unidad productiva*<sup>2</sup>, sobre todo en aquellos casos en que cada miembro de la familia tiene un rol asignado relacionado al trabajo. En niños del campo suele darse que ayudan a la alimentación de animales, a la siembra, a la recolección de frutos, etc. (Toledo, Hernández, 1980).

Si bien no siempre es así, los ambientes y entornos que habitan los alumnos

1 La *unidad doméstica* en un predio productivo familiar, es un espacio que comprende: la vivienda y el área circundante con la huerta, la quinta de los frutales, el gallinero, los chiqueros, etc. Lleva a cabo actividades reproductivas (cocinar, limpiar, dar de comer a la familia, proveer educación y atención de la salud, cuidar de la vivienda etc.) cuya finalidad principal es crear las condiciones para la reproducción familiar. Las actividades más frecuentes son: preparar la tierra para la huerta familiar, a veces ordeñar la lechera, carnear el cerdo o la oveja para el consumo de la casa, etc. El objetivo de la misma es la reproducción de la fuerza de trabajo en términos cotidianos y también generacionales. El control de la unidad doméstica suele ser femenino. (Piñeiro, sin datos, p.8)

2 Dentro de una explotación de carácter familiar, la *unidad de producción* es un subsistema de producción. Comprende el espacio más allá de la unidad doméstica, rodeándola y abarcando el resto de la explotación. Se produce con el objetivo de llevar sus productos al mercado, cuya finalidad principal es producir bienes para la subsistencia del grupo familiar. El control de la unidad de producción suele ser masculino, del jefe de familia. (Piñeiro, sin datos, p.8)

hermanos suelen estar condicionados para que estos compartan muchas experiencias y se conozcan profundamente. Saben de sus fortalezas y debilidades, no sólo en relación a sus gustos por una disciplina o área determinada en la escuela, sino también a la vinculación intrafamiliar. Esto tiene que ver, a su vez, con las relaciones de poder que emergen desde el seno familiar y pueden ser trasladadas al ámbito escolar. Los “premios” y los “castigos” juegan aquí un papel importante, así como las “etiquetas” que cada niño tiene colocada por la propia familia.

Muchas veces los maestros desarrollan estrategias para que estas relaciones de poder preestablecidas en los hogares pierdan fuerza en la escuela, en el *vínculo educativo* (Núñez, 2003), ya que los hermanos pasan a ser pares; siguen siendo hermanos en la escuela, pero los papeles se pronuncian de acuerdo al lugar simbólico (Fernández, 2010) que ocupan en un determinado momento.

Esto es muy importante tenerlo presente a la hora de enseñar, ya que los docentes cuando detectan una relación de poder de connotación negativa (sobre todo aquellas originadas en el seno familiar), pueden intervenir ante un patrón de conducta poniendo en marcha sus estrategias para contrarrestar este fenómeno. También puede darse una relación de poder en sentido positivo, donde la influencia o el poder de un hermano hacia el otro se ejerce buscando el beneficio de la parte influenciada.

Una vez más, el rol del maestro es fundamental como mediador y como enseñante, más allá de la dimensión disciplinar. Trabajar con niños parientes implica mediar no solo con saberes curriculares, sino también en las relaciones vinculares en un sentido amplio. Implica tener un conocimiento (por lo menos básico) de la composición de los núcleos familiares de la comunidad escolar. El docente necesita conocer primero para luego comprender las conductas de los niños y las decisiones de los adultos responsables respecto a estos.

Es necesario estudiar y analizar cómo se dan en los hechos estas relaciones vinculares tan específicas, no solo por la escasa producción de conocimiento que hay

sobre el tema, sino también porque posibilita visibilizar aspectos sutiles que pueden parecer en principio superficiales, pero que una vez detectados por los docentes se convierten en verdaderas potencialidades, tanto para el beneficio mutuo entre los alumnos hermanos como para el aula multigrado en general.

## **1.2. Objetivos.**

La presente investigación se propone los siguientes objetivos:

### ***General:***

**- Indagar acerca de las relaciones de parentesco que tienen lugar en la escuela rural.**

### ***Específicos:***

**- Estudiar y analizar algunos aspectos de la relación entre alumnos/as hermanos/as en el aula y en la escuela.**

**- Conocer algunas estrategias que utilizan las maestras ante el desafío de enseñar a los alumnos/as hermanos/as.**

## **1.3. Abordaje metodológico.**

**De acuerdo a los objetivos propuestos, la metodología a utilizar será de corte cualitativo. La investigación se realizará en dos etapas principales: la primera, consistirá en la búsqueda, estudio y análisis de materiales bibliográficos para elaborar un marco teórico que incluya la definición de conceptos vertebrales y el desarrollo de nociones potentes que están muy vinculadas al tema; sobre todo, se tratará de generar un marco referencial (frente a la ausencia de una base teórica sólida) para la elaboración de categorías de análisis primarias.**

**La segunda etapa estará centrada en el trabajo de campo, en el análisis de la información que se obtenga y en los resultados obtenidos.** Las escuelas seleccionadas para la muestra comprenden casos muy particulares de alumnos hermanos. En absoluto los casos son representativos del universo, dadas las múltiples configuraciones del alumnado que resultan de las diversas combinaciones de grupos de

hermanos en el aula y en la escuela rural.

La técnica elegida por excelencia es la **entrevista en profundidad**, en sus variantes individual y grupal. También se realizan **observaciones no participante**, **relevamiento de documentos** (como la planificación diaria y periódica) y **notas de campo**. El tiempo estipulado para todo el proceso de investigación es de ocho meses: los tres primeros dedicados a la indagación y sistematización de fuentes teóricas; otros tres meses para realizar el trabajo de campo (sujeto a tiempos institucionales) y dos meses para el análisis, triangulación de datos y determinación de los resultados.

### ***1.3.1. Categorías de análisis.***

La determinación a priori de las categorías de análisis no fue sencilla debido al desconocimiento del tema y a la falta de base teórica consistente que oficiara de referencia. De todos modos, estas fueron elaboradas a partir del análisis bibliográfico (desarrollado en el Capítulo 2).

Se establecieron **cuatro categorías de análisis primarias**, a las que posteriormente se sumaron **cuatro categorías secundarias** en vista del enorme caudal de información que las maestras iban proporcionando en cada entrevista.

**Las categorías primarias son:**

- **La *invención del hacer* en las prácticas escolares.**
- **El “*cuidado de sí*” y de los otros.**
- **Las relaciones de poder entre los alumnos hermanos.**
- **Las relaciones de género entre los alumnos hermanos.**

Como **variables** importantes se determinaron las siguientes:

- hermanos que comparten el hogar, la escuela y el grupo;
- hermanos que comparten el hogar, la escuela, pero no el grupo;
- hermanos que comparten el grupo, la escuela, pero no el hogar;
- hermanos que comparten la escuela, pero no el grupo ni el hogar.

### ***1.3.2. Selección de la muestra y descripción de los estudios de caso.***

Para organizar el muestreo se tomaron en cuenta los aportes obtenidos en la primera indagación de materiales teóricos. Aunque escasos, estos fueron de gran ayuda para comenzar a pensar en el perfil de escuelas rurales donde realizar el trabajo de campo. Por ejemplo, la investigación hallada de la argentina Ana Guadalupe Montenegro (2016) de la Universidad Nacional de Córdoba, cuyo trabajo se titula “La configuración de las relaciones entre niños hermanos en una escuela albergue rural”, originó la idea de ir a una de las seis escuelas internado rural<sup>3</sup> que hay en nuestro país.

La **selección de las escuelas** para la muestra se realizó tomando en cuenta la información brindada durante conversaciones con docentes de escuelas rurales en diferentes eventos e instancias de formación permanente. Algunas de las maestras coordinadoras del CAPDER<sup>4</sup> fueron informantes claves en este proceso, pensando en aquellos casos que consideraban serían de gran aporte de acuerdo a los objetivos de la investigación.

A continuación se realizará una **descripción de los estudios de caso**<sup>5</sup>.

#### ***1.3.2.1. Caso 1: “Escuela rural “Capilla de Farruco”.***

Se trata de un caso muy particular en una escuela del departamento de Durazno, a 124 km de la ciudad capital. Se realizaron dos entrevistas enlazadas entre sí para darle al caso una continuidad. Se trata de la historia de tres alumnos hermanos que en el año 2016 correspondían al alumnado total de la escuela y en el 2017 la situación cambia con la llegada de un nuevo grupo de hermanos y un niño de otra familia.

La primera entrevista se realizó a la maestra del año 2016 (Gabriela) en el Centro

<sup>3</sup> Estas escuelas se ubican en los departamentos de: Flores, Paysandú (2), Maldonado, Río Negro y Artigas.

<sup>4</sup> Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales.

<sup>5</sup> Es pertinente señalar que se han utilizado nombres ficticios con la finalidad de preservar la verdadera identidad de los docentes y niños que han participado en esta investigación.

Agustín Ferreiro (CAF) y la segunda a la maestra del año 2017 (Natalia) en la escuela. La intención de enlazar ambos testimonios fue apreciar la evolución del trabajo con este grupo de hermanos.

#### ***1.3.2.2. Caso 2: “Los alumnos hermanos consanguíneos y adoptados”.***

Lo que hace especial a este caso es un grupo numeroso de alumnos hermanos adoptados que, a su vez, algunos de ellos tienen lazos consanguíneos. El mismo tiene lugar en una escuela rural ubicada en el paraje Colonia Rosell y Ruis, a unos 100 km de la ciudad de Durazno. Se entrevista nuevamente a la maestra Gabriela (del Caso 1, año 2016) ya que en 2017 es la directora en esta escuela.

#### ***1.3.2.3. Caso 3: “La escuela internado rural”.***

Estamos ante otro caso muy especial ya que su escenario no es común por tratarse de una *escuela internado rural*. Se consideró relevante su estudio por el potencial aporte sobre las relaciones entre alumnos hermanos más allá del tiempo estrictamente destinado a las actividades curriculares (como el hecho de compartir otros espacios y tiempos de esparcimiento, recreación y descanso).

La escuela se ubica a pocos kilómetros de la ciudad de Trinidad, en el departamento de Flores. A ella concurren niños de zonas rurales lejanas, pero también niños vecinos a la escuela. Se caracteriza por albergar alumnos de lunes a viernes. Los niños que viven cerca no pernoctan allí, concurriendo a diario desde sus casas.

## CAPÍTULO 2: Antecedentes y Marco teórico.

En este capítulo se dará cuenta de algunos antecedentes y conceptos que vertebran el escenario educativo elegido para investigar y también nociones específicas que, si bien rodean el tema central, permiten ir configurando lineamientos que nos guíen en la construcción de un marco de referencia teórica acerca de lo que implican **las relaciones de parentesco en la escuela rural, con énfasis en las relaciones fraternales.**

### 2.1. Antecedentes.

En la búsqueda de fuentes teóricas se hallaron dos producciones que, si bien no son muy extensas en lo que aquí interesa desarrollar, ofrecen muchas pistas y enlaces sustanciales para continuar profundizando. Otra característica muy positiva de estos trabajos es que, si bien coinciden en algunos elementos y en el escenario educativo, difieren en las cualidades del centro, ya que uno se dirige a la escuela rural con horario diurno (generalmente de 10:00 a 15:00h) y el otro a la escuela rural *albergue* (donde la gran mayoría de los niños pernoctan), denominada en nuestro medio como escuela *internado rural*.

El primer antecedente encontrado corresponde a la investigadora argentina Flavia Terigi<sup>6</sup> (2008), quien en su tesis de maestría denominada “*Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*”, menciona a los alumnos familiares en las escuelas *plurigrado*, conocidas en Uruguay como escuelas *multigrado*. Allí se encuentra un breve apartado sobre las **relaciones de parentesco “como punto de apoyo de la maestra en primer grado”** (p.114). Expresa que con frecuencia las relaciones de parentesco se ponen de manifiesto en algún momento de la actividad cotidiana. La maestra cuenta con estas relaciones y apela a ellas cuando le resulta útil hacerlo” (pp.114-115).

El segundo antecedente hallado corresponde a la investigadora de Ana Guadalupe

6 Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.



Montenegro<sup>7</sup> (2016), cuyo título es “*La configuración de las relaciones entre niños hermanos en una escuela albergue rural*”. El mismo da cuenta de un análisis en el marco de una investigación en desarrollo sobre **las relaciones entre alumnos/as hermanos/as de nivel primario en una escuela rural albergue**, indagando dos aspectos característicos de estas relaciones: **las prácticas de cuidado** que tienen lugar entre los niños (estudiado como *sibling caretaking* en la bibliografía anglosajona) y la práctica de “**salir a defenderse**” ante amenazas de terceros.

Ambos antecedentes nos dejan cuestiones muy interesantes y poco exploradas desde la investigación educativa uruguaya y ambas proponen, en cierta forma, que **lo observado en el escenario de la escuela rural sea analizado en el ámbito urbano.**

### **2.1.1. “Aventurarse a escribir desde la experiencia personal...”**

En el inicio de este trabajo comienzo por agradecer a varias personas, entre ellas a mi hermano mayor Eduardo quien fue mi compañero de escuela y también, durante un corto período, compartimos el aula. Entre tantos recuerdos y experiencias haré el esfuerzo de remitirme a lo que estrictamente concierne al tema central de este trabajo, pero debo admitir que bucear allí no es una tarea fácil ya que implica mirar desde otro lugar aquellos momentos y analizarlos con otros ojos.

La escuela rural para nosotros (y cuando digo *nosotros* me refiero a mi familia) era el centro de absolutamente *todo* cuando salíamos de nuestra casa. Allí encontrábamos lo nuevo, los amigos, la diversión, los proyectos, las aventuras; nuestros padres y vecinos se veían diferentes cuando compartían charlas e ideaban aquellos festivales (al tiempo que nosotros, los niños, pensábamos en qué traje o disfraz nos irían a poner esta vez) e infinidad de ocurrencias para recaudar fondos para la escuela. Se los veía reír mucho.

El objetivo que nos unía, a niños y adultos, era aprender y compartir. Como

<sup>7</sup> Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

hermanos, en lo que refiere a la escuela, comenzábamos a compartir desde el momento en que emprendíamos el viaje hacia ella, en bicicleta o a pie. En ese trayecto de 1 km nos íbamos transformando en alumnos compañeros, aunque debo reconocer que mi hermano no era un compañero más, él era especial. En el camino se sumaban otros compañeros y compañeras, entre ellos mis primos hermanos. En bicicleta, a caballo, a pie, el ritmo era el mismo y entre charlas, cuentos y alguna pelea, llegábamos a la escuela. Ese corto trayecto daba para todo, dejando en evidencia nuestras ansias de intercambio.

Ya en la escuela nos sumábamos al resto, que venían incluso desde más lejos. Recuerdo los grupos de hermanos y hermanas, cada uno con su particularidad, y comenzábamos a entremezclarnos. Allí éramos todos compañeros y compañeras, sin distinción de nuestra parte.

El asunto se ponía serio cuando comenzábamos a trabajar en la clase. No recuerdo haber trabajado en grupo con mi hermano, pero sí con mi primo. Con mi hermano más bien queríamos estar separados intencionalmente; él solo aparecía cuando algún compañero me molestaba. Lo que sí pasaba era que cuando llegábamos a casa contábamos a nuestra madre lo que uno u otro hacía cuando pasaba algo digno de contar. Debo reconocer que mi aporte no era grandioso para mi hermano, ya que siempre lo dejaba en evidencia cuando su lectura en “voz alta” no era la mejor; ni tampoco el de él cuando yo cumplía alguna penitencia por charlar (generalmente) perdiendo parte del recreo.

Los años posteriores a su egreso fueron diferentes. Se extrañó su compañía y sus cuidados en muchos aspectos. Varios años después, puedo decir que cumplió notablemente con su rol de hermano mayor.

Recuerdo que los otros pares y grupos numerosos de alumnos hermanos tenían sus papeles asignados (no puedo recordar tan nítidamente el mío y el de mi hermano, pero sí

los de ellos) y “etiquetas”, desde los propios compañeros y maestras. Esto se hacía extensivo a las familias: “los hijos de fulano”, “las hijas de mengano”..., cosa que favorecía mucho en algunos casos, pero era devastador emocionalmente en otros. Y así fuimos creciendo, haciéndonos “grandes”.

Hoy por hoy, cuando nos reencontramos con aquellos rostros se agolpan en nuestra memoria tantos recuerdos; aquellos dignos de honrar y aquellos que nos dejaron como enseñanza lo que nunca se debe de hacer. Supongo que lo que aquí he contado no tiene en absoluto nada extravagante si pensamos en lo que todo niño o niña en edad escolar ha vivido; pero lo que tiene de diferente es que aquella escuela rural significaba nuestro mundo entero, nada menos. Eso fue lo que la hizo tan especial...

## **2.2. Marco Teórico.**

Antes de comenzar a desglosar distintos elementos que forman parte de este mundo complejo de las relaciones de parentesco, se hará una breve introducción de cómo podemos ver ese mundo si lo miramos como un *todo*.

Las transformaciones sociales siempre implican cambios en las instituciones, sobre todo en las principales encargadas de la educación desde la infancia: la familia y la escuela. Sobre este tema, Sandra Martínez Pérez<sup>8</sup> (2012), realiza su tesis doctoral de la que se pueden extraer apreciaciones muy pertinentes al tema de las relaciones interinstitucionales y en el seno de las mismas. Martínez señala que estas transformaciones llevan a los docentes a repensar necesariamente los temas vinculados a la(s) infancia(s) y adolescencia(s), para poder comprender mejor las tendencias que acompañan los cambios y así poder intervenir en forma más adecuada.

Las familias se van *acomodando* (muchas veces como pueden) a los cambios

<sup>8</sup> Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Didàctica y Organització Educativa.

sociales, reconfigurándose en forma constante. En las escuelas rurales concretamente, estas reconfiguraciones se hacen más nítidas por varias razones:

- por una cuestión de *cantidad*, ya que generalmente son pocas las familias que envían a sus hijos a la escuela y, por lo tanto, hay mayor posibilidad de conocerlas;
- por una cuestión de *disponibilidad de informantes calificados* (por dar un nombre aproximado a tal acontecimiento), ya que los maestros (aunque no sean del lugar) suelen estar muy al tanto de todo porque nunca falta alguien (un padre, una madre, un vecino, etc.) que les cuente con lujo de detalles los asuntos de cada familia de la zona, más si estos docentes han llegado recientemente;
- y por una cuestión de *profundidad o magnitud* del cambio ya que en el medio rural, aunque parezca que nada pasa, suele darse todo lo contrario. Y cuando pasa, se hace sentir.

Quiero detenerme en este último punto. Por ejemplo, cuando pensamos en una familia que manda a sus hijos a una escuela urbana, si esta cambia de domicilio (se muda) y los niños no concurren más, suele pasar como un hecho desapercibido en la escuela; pero localizados en el contexto de una escuela rural, el aparente simple hecho de que esos niños no concurren más implica un acontecimiento de orden mucho más profundo en varios sentidos. En otras palabras, lo que se trata de ilustrar con este ejemplo es que cuando hay un cambio en una familia de la comunidad educativa de esa escuela rural, este tiene un impacto mucho más significativo en el resto de los sujetos que en otros escenarios.

Todo se sabe. El lector puede pensar en una cuestión de simples habladurías y, en parte, es posible que así sea. Pero hay una cuestión mucho más profunda que subyace al hecho de que en una zona rural todos sepan sobre todos y, en lo personal, considero que tiene que ver con otras formas de preocupación y ocupación, de lazos solidarios, de modos de cuidarse en comunidad.

Esto explica (en parte) el recelo o hasta rechazo de una comunidad hacia “la escuela” cuando llega un maestro que no adopta una actitud de apertura e impone sus formas sin informarse de los lazos preexistentes entre la escuela y la comunidad. La sociedad rural se maneja con cierta polaridad en esos casos: si el maestro abre las puertas (o las mantiene abiertas) al entorno, las familias suelen dar y apoyar incondicionalmente; pero, si se da lo contrario, la comunidad se une y luego queda al margen a la espera de una reapertura o acercamiento por parte del maestro.

Cuando una familia del lugar está pasando necesidades de algún tipo, o sufre de violencia doméstica, o tiene problemas laborales, el resto lo sabe. El maestro es la figura que centraliza la información. Este es quien recepciona los pedidos de “auxilio” y de los ofrecimientos de ayuda. De esta forma cada persona de la comunidad educativa tiene su papel.

Es así que el docente adquiere y/o tiene a su disponibilidad un amplio conocimiento de lo que ocurre fuera de la escuela. Las relaciones de parentesco entre el alumnado y su complejo entramado, están incluidas en ese *saber colectivo*. Esto puede entenderse como una gran potencialidad, que de ser aprovechada en beneficio de los procesos de enseñanza, se convierta en una herramienta para pensar las estrategias de intervención en las prácticas educativas. El maestro debe lidiar con las relaciones de parentesco entre los alumnos, en todas sus configuraciones y manifestaciones.

### **2.2.1. Las relaciones de parentesco.**

Las escuelas rurales se caracterizan por tener un reducido número de alumnos y ello explica en parte que la estructura de los grupos sea multigrado. Como ya se mencionaba, ocurre también con frecuencia que los alumnos y alumnas tienen alguna relación de parentesco, por lo menos con un niño del mismo grupo u otro de la escuela.

Para conceptualizar las *relaciones de parentesco* es necesario adentrarse al campo de la Antropología del parentesco, donde se pueden hallar múltiples definiciones. Las

mismas están sujetas al concepto de familia que en cada cultura se sostiene y, a su vez, los tipos de familias y lazos que dentro de ellas se van entrelazando. Si bien realizar una clasificación exhaustiva de las diferentes relaciones de parentesco no es el objeto de esta investigación, es necesario aclarar algunos términos y el sentido que aquí se pretende dar a los mismos.

El antropólogo Eloy Gómez<sup>9</sup> (2015) define y caracteriza a la familia como un grupo primario que constituye el denominador común de todas las sociedades conocidas. La vida humana es siempre familiar “sea donde fuere” (p.13), aunque en la sociedad actual la influencia de la familia se halle atenuada por la presencia de otros grupos e instituciones que intervienen en la socialización de las personas.

La familia está compuesta “por un grupo de personas, vinculadas entre sí por lazos de matrimonio y de descendencia que comparten un nuevo hogar” (Gómez, p.13). De la amplia variedad de tipos de familias, parece ser que la más común de las sociedades conocidas es la *monógama independiente*, cuyo átomo de parentesco (noción introducida por Claude Lévi-Strauss a mediados del s.XX) está compuesto por la pareja casada y sus hijos solteros. En la actualidad este modelo clásico ha ido tomando otras formas, haciendo que los casos de parentesco observados en un grupo escolar, por ejemplo, difieran enormemente del modelo mencionado, siendo éstos múltiples y complejos.

Sin embargo, más allá de su configuración, las familias con menores a cargo tienen un importante papel que realizar. Como señala Gómez, “la crianza y socialización del ser humano en el seno de una familia es el resultado del condicionamiento dado por el hecho de su nacimiento inmaduro, de lo que se sigue la necesidad que tiene de protección en los primeros años de la vida” (Sin fecha, p.13).

Todas las sociedades han adoptado una *regla de descendencia* como criterio para

<sup>9</sup> Licenciado en Filosofía y Letras. Catedrático en Antropología. Universidad de Cantabria.

definir grupos de parentesco más amplios que la familia nuclear (Aranzadi, 2008). La regla de descendencia *afilia* a un individuo desde su nacimiento a un grupo de parientes, sin que ello implique el reconocimiento de vínculos genealógicos y/o biológicos con exclusión de otros. Es así que existen muchas familias cuyo núcleo está constituido por el matrimonio, los hijos biológicos e hijos adoptivos, o matrimonios con hijos adoptivos, es decir hijos legales.

Otra definición de relaciones de parentesco es la de Segundo Quintriqueo<sup>10</sup> y Daniel Quilaqueo<sup>11</sup> (2006):

La relación de parentesco comprende un conjunto de conocimientos representados por términos precisos para designar los siguientes aspectos: grados de consanguinidad, organización de la familia-comunidad, trabajo productivo, acceso a recursos, medios y relación de producción. (Quintriqueo, Quilaqueo, 2006, p.83).

Las historias de las comunidades se van forjando con el *establecimiento de alianzas*, cuya *memoria organizativa* de redes de relaciones de parentesco constituye un saber en sí mismo. Ese saber responde a los conocimientos que “se han construido y desarrollado históricamente, a pesar de los cambios y las transformaciones sociales, económicas, políticas y territoriales” (Quintriqueo, 2002, citado por Quintriqueo, Quilaqueo, 2006, p.84).

Los aportes de estos autores permiten ampliar nuestra mirada acerca del alcance que las relaciones de parentesco tienen respecto a la comunidad, dejando entrever la influencia y determinación que ejercen las familias en la conformación y dinámica de una comunidad, en el entramado que se va tejiendo de acuerdo a las historias familiares.

10 Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

11 Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

### **2.2.2. La escuela rural.**

La Educación rural es un gran escenario constituido por diversas instituciones educativas que en la ruralidad conviven, entre las que se encuentran las *escuelas rurales*. Esta investigación coloca a la escuela rural como protagonista, pero antes de describirla como institución pública central para las comunidades rurales, es necesario hacer algunas precisiones.

Para comprender mejor la realidad de la escuela rural, es importante saber que ellas difieren entre sí simplemente por el hecho de que están insertas en ruralidades diversas, con características muy peculiares y en permanente cambio. El concepto “nueva ruralidad” (Kay, 2007) se relaciona con las transformaciones del sector rural, la pobreza y las alternativas para salir de ella. Se trata de un concepto polisémico y ambiguo (Gómez, 2015) que ha sido muy empleado para referirse a los cambios experimentados por el medio rural latinoamericano a partir de los años ochenta. “En su sentido aplicado, las nuevas ruralidades se refieren a las propuestas de intervención de las políticas públicas, con objeto de lograr un desarrollo rural sostenible y el reconocimiento del papel de los actores sociales y de sus identidades colectivas” (Gómez, 2015, p.1). La ruralidad es múltiple y compleja, por ello hablamos de medios rurales y de un heterogéneo universo de escuelas rurales.

Como señala el investigador Limber Santos (2020), las implicancias sociales, culturales y económicas de la vida rural se pueden describir y analizar a través de la escuela rural. Ella representa muchas veces la única presencia del Estado en el campo, haciendo una contribución muy alta a las señas identitarias de las comunidades. Entre la escuela y la comunidad se produce una sinergia dada por una valoración mutua de alto nivel, entre la dedicación y el compromiso de los maestros rurales (en su amplia mayoría maestras) hacia su tarea y por cuánto la familia valora a la escuela.

Las comunidades valoran a la escuela porque ven reflejada en ella la triada



inseparable que tiene que ver con aprendizaje, salud y acceso a bienes materiales y simbólicos, siendo ésta la protagonista institucional y los maestros los canalizadores que permiten el acceso a ellos (Santos, 2020). Para las comunidades rurales las maestras y maestros son figuras centrales, y el lugar de la escuela como institución con una fuerte atención a la diversidad (Santos, 2009) que evidencia el valor pedagógico que la caracteriza desde su matriz.

### **2.2.3. El vínculo educativo.**

La escuela forma parte de la comunidad y ambas se vinculan por esta valoración mutua a la que se hacía referencia. En palabras de Sandra Carro (2012), cuando un maestro llega a la escuela rural por primera vez éste comienza a establecer un vínculo con la comunidad, “porque la escuela ya tiene su vínculo y es más, forma parte de la comunidad” (p.85). A través de la escuela los sujetos acceden a la educación y muchas veces a la atención médica, a la recreación, etc.

La autora expresa que cuando el centro escolar decide abrirse a la comunidad es un encuentro intencionado y, por lo tanto, planificado. Es por ello que no se trata de cualquier tipo de vínculo, sino que se establece un *vínculo educativo* entre la escuela (a través del docente como figura central) y los sujetos de la comunidad en términos amplios (abarca mucho más que las familias que envían a sus hijos a la escuela). Este vínculo educativo se hace más estrecho si pensamos específicamente en los maestros, los alumnos y los saberes que entre ellos circulan.

El concepto de *vínculo educativo* es abordado por Violeta Núñez (2003). La autora llama *sujeto* a lo que aquí se propone como alumno, *agente* al maestro y *contenidos* al saber que circula (Santos, 2007). Núñez lo define como un *instante fugaz*, porque “no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación” (2003, p 38) y, por lo tanto, es del orden de lo inestable.

Esta *inestabilidad* que la autora menciona es habitual en muchas de las escuelas

rurales ya que los maestros no permanecen mucho tiempo en ellas, sobre todo los noveles que las eligen frente a la escasez de posibilidades que se les ofrecen. Algunos se “enamoran” de la escuela rural y siguen su trayectoria en ella; otros hacen “lo mejor que pueden” aunque no se trate de su vocación o no se quieran quedar por mucho tiempo. De todos modos, ser maestro de una escuela rural implica grandes desafíos, más aún para aquéllos que no tienen experiencia. En palabras de Santos:

La mayor parte de los noveles docentes que comienzan su desempeño profesional allí lo hacen como directores rurales y como maestros de todos los grados que tenga la escuela. Esto configura un escenario muy desafiante para esos docentes por las siguientes razones: falta de experiencia profesional, falta de formación para el desempeño como directores de una escuela, atender la especificidad social de la escuela rural y atender la especificidad didáctica caracterizada por la existencia de aulas multigrado. (Santos, 2020, p.2)

El acto educativo tiene la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional “para que algo de la cultura se vivifique y perdure” (Núñez, 2003, p 38), pero también implica la generación de vínculos entre los alumnos, que se tornan más fuertes en un escenario que se caracteriza por tener grupos reducidos donde conviven varios grados o todos en una misma aula. Suele ocurrir con mucha frecuencia que varios de los alumnos tienen relaciones de parentesco.

El vínculo educativo supone la construcción de lazos que, más allá de su carácter fugaz, dejan marcas que trascienden la escuela y el tiempo compartido. Aparece la confianza como elemento central y el paradójico “sujetar” para permitir el lanzamiento a la búsqueda de nuevos horizontes, de otra realidad; la promesa de “un tiempo nuevo, un tiempo otro: el de la Libertad” (Núñez, 2003, p 40). La escuela rural es un lugar

propicio para que se creen lazos de trabajo solidario, cooperativo y de ayuda mutua que refuerzan la autoconfianza y el autoestima de los alumnos. Estas son algunas de las potencialidades que Roser Boix (2009) destaca de los grupos multigrados.

Al respecto, Terigi (2008) hace referencia a elementos que tienen que ver con el relacionamiento de los alumnos hermanos. Aparecen expresiones como: “los hermanos menores apelaban a los mayores cuando necesitaban algo (un lápiz, una goma, etc.)”; “no faltaron ocasiones en que los hermanos se mostraron poco solidarios entre sí (...)” (2008, p.115). Expresa que estas situaciones son habituales y es peculiar de los alumnos hermanos que funcionen “como apoyos en el desarrollo de las actividades y aún como reguladores internos de los comportamientos, tanto los referidos al trabajo escolar como los referidos a otros aspectos” (2008, p.115). Esto facilita a las maestras en el trabajo y las condiciones para su tarea, sobre todo cuando los hermanos y hermanas mayores no solo ayudan a sus hermanos más pequeños, sino que asumen ese papel también con otros niños pequeños que no son sus hermanos.

Terigi realiza destaca que los alumnos más grandes se ocupan de sus hermanos o parientes más chicos:

Los alumnos más grandes aparecen ocupándose de sus hermanos o primos más pequeños, en una gama de comportamientos observados: son los encargados de transmitir un mensaje cuando éste es para los padres del pequeño, llevan a la escuela los mensajes de las familias, intervienen en el llamado al orden cuando un hermano o hermana más pequeños no realizan la tarea o generan desorden en la clase, los asisten en la resolución de la tarea, los defienden de agresiones o bromas de otros compañeros. (2008, p.196)

Según la autora, esto último puede jugar un papel específico en la organización interna de los grupos multigrado, poniendo como ejemplo el hecho de que la maestra se

apoye en las relaciones de parentesco con fines organizativos. Aquí los hermanos y hermanas mayores cumplen un importante papel, facilitando el trabajo del docente “distribuyendo materiales, respondiendo a dudas sobre la tarea, etc., no sólo con respecto a sus hermanos sino en relación con el conjunto de los alumnos del grupo” (p.196).

Al finalizar su análisis, la investigadora menciona aspectos muy interesantes que merecen ser revisados para seguir reflexionando. Por ejemplo, el hecho de que los alumnos hermanos cursen juntos en un grupo multigrado, no implica una connotación de problema o dificultad. Señala:

Es posible que la convivencia dentro del aula de niños que son familiares entre sí se encuentre en la base de la valoración positiva de que son objeto las aulas multigrado y las aulas multiedad en el terreno que los investigadores denominan socioafectivo. (Terigi, 2008, p.196)

A propósito, destaca la necesidad de que la investigación educativa amplíe los conocimientos sobre las “variaciones que puede presentar esta experiencia según el peso de las relaciones de parentesco y las cuestiones de género en distintos contextos culturales” (Terigi, 2008, p.198)

En cuanto al vínculo educativo entre los hermanos, la investigadora Montenegro (2016) analiza la influencia de los mayores en el desarrollo cognitivo de los menores, considerándolos “agentes singulares por el tipo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que ponen en juego los hermanos, siendo diferente no sólo de los adultos sino aún en comparación con la influencia de otros pares cercanos” (Montenegro, 2016, p.3).

La investigadora expresa que la intención de explorar esta dimensión de la escolaridad en la escuela rural albergue, se debe a que se trata de un “espacio

privilegiado de encuentro entre pares, y así es valorado por los niños” (p.4).

#### **2.2.4. El “cuidado de sí” y de los otros.**

Un aspecto que ocupa (o se da por hecho que ocupa) un lugar central en las familias, es el *cuidado* entre sus miembros más allá del *cuidado de sí*. El ser humano desde su nacimiento y durante los años de inmadurez necesita especial atención y protección por parte de su familia. Pero también, como ya señalaban Montenegro (2016) y Terigi (2008), el *cuidado* aparece fuertemente en el escenario escolar.

Luis Fernando Garcés<sup>12</sup> y Conrado Giraldo<sup>13</sup> (2013), escriben un interesante trabajo sobre la *bioética del cuidado*<sup>14</sup>, tomando como inspiración la obra de Michel Foucault (1994) y la noción de “*el cuidado de sí y de los otros*”. Aparece allí la concepción del cuidado de sí como “una práctica permanente de toda la vida que tiende a asegurar el ejercicio continuo de la libertad; la finalidad de esta práctica es precisamente la libertad (Giraldo, 1997, como se citó en Garcés y Giraldo, 2013, p.189)

En una primera aproximación, podríamos decir que cuidarse a sí mismo implica mucho más que la dimensión de lo externo, como la integridad física, por ejemplo. También nos lleva a pensar en la evitación de factores ambientales que pueden perjudicarnos; cuidarnos de actitudes y manifestaciones “dañinas” provenientes de otros y de nosotros mismos, que pueden amenazar nuestro estado emocional y de salud en general. Pero si profundizamos en este análisis y reflexión, encontramos definiciones que van mucho más allá de dichos aspectos, implicando nociones tan potentes como la ética y la libertad.

Si consideramos el cuidado de los otros y lo que ello implica, los autores señalan que

12 Corporación universitaria lasallista, Colombia.

13 Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

14 La bioética es una disciplina que se ocupa de la ética de las ciencias de la vida, entre ellas de la ética clínica, la ecología y el medioambiente; es en el campo de la salud donde ha tenido su mayor incidencia, ya que fue allí donde se dio origen a ella. (Garcés, Giraldo, 2013, p.194)

todo sujeto debe primero conocerse y ocuparse de sí mismo para luego cuidar de otros. El sujeto que cuida de sí debe participar de las prácticas de la libertad, de manera que sus pensamientos, acciones y vivencias estén cargadas de valores morales adquiridos en su experiencia de vida para cuidar de los otros. Garcés y Giraldo expresan:

El cuidado de sí expresa una actitud consigo mismo, pero también con los otros, con los otros y con el mundo. Es, por un lado, una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa, sobre el pensamiento y, a la vez, designa un determinado modo de actuar mediante el cual uno se transforma al hacerse cargo del otro. (2013, pp. 190-191)

Este cuidado de sí y de los otros se amplía a la “preocupación” sobre aspectos del entorno, como son las amistades, el orden social, la relación con el ambiente, etc. El verdadero sentido de esta práctica permanente de la persona es “transformarse a sí misma y conseguir una mejor convivencia con sus pares y con su yo (Sossa, 2010, citado por Garcés y Giraldo, 2013, p.196).

Esto significa que la transformación del sujeto necesariamente actúa en conjunto con cierta vigilancia constante sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones, no sólo para sí, sino también en la forma en que se relaciona con los otros. Debe tener conocimiento claro sobre la importancia de la interdependencia entre los sujetos para el desarrollo humano y social, en un reconocimiento mutuo de la existencia y el valor que cada sujeto tiene.

Es pertinente resaltar un aspecto que mencionan los autores y tiene que ver con que la *bioética del cuidado de sí* y de los otros es fundamental en los profesionales de la salud, en tanto ello:

presupone unas prácticas de acoger al otro (enfermo o vulnerable), pensar en el

otro y poder prever sus deficiencias, ocuparse con anticipación del otro, esto es, respetarle su dignidad y sus derechos, y demostrar una actitud de solidaridad hacia los demás. (Garcés, Giraldo, 2013, p.197)

Esto cobra mucho sentido también para los profesionales de la educación, especialmente en la tarea de los maestros y maestras de las escuelas rurales, que casi siempre atienden las demandas y necesidades relacionadas a la salud de los alumnos, familias y comunidad en general.

Terigi (2008) reflexiona sobre el cuidado y señala que, desde la mirada de los alumnos más grandes, “ser mayor no comportaría, con respecto a la escuela, la situación de tener que ausentarse por estar al cuidado doméstico de los hermanos menores, pero la función de cuidado podría trasladarse al ámbito escolar, con consecuencias que es necesario estudiar” (Terigi, 2008. p.197). Desde la mirada de los más chicos, señala que el propósito escolar de desarrollar su autonomía podría entrar en colisión con pautas familiares de dependencia reproducidas en la escuela.

Respecto al cuidado entre los alumnos hermanos en las escuelas rurales albergue, Montenegro (2016) señala que estas relaciones han sido estudiadas por la psicología y la antropología anglosajona. Cita a Weisner y Gallimore (1979) para definir el cuidado entre hermanos o cuidado infantil “como toda clase de socialización, entrenamiento y responsabilidades de rutina que un niño asume sobre otros” (2016, p.3).

La investigadora destaca que no todos los alumnos pernoctan en la escuela. Estos niños aparecen denominados en la investigación como alumnos *externos*, diferenciándose de los alumnos *albergados*. En cuanto al cuidado de los niños albergados, es muy interesante lo que detalla:

El cuidado de los niños en esta escuela es una tarea asumida por los docentes durante todo el día, no existiendo, como en otras instituciones con características

similares, otro personal a cargo durante las horas destinadas a la realización de actividades extracurriculares. Los alumnos mayores se encuentran “a cargo” de los niños más pequeños en la organización del conjunto de actividades vinculadas a la higiene, el descanso nocturno y la alimentación, bajo la dirección general de los dos docentes de turno. El “estar a cargo” se destaca particularmente en el caso de las niñas y niños “mayores” que tienen hermanos más pequeños. Cuando los niños menores se encuentran durante las primeras etapas de escolarización las tareas a cargo de los hermanos mayores son extensas. (Montenegro, 2016, p.5)

La autora hace referencia a Sutton-Smith y Rosenberg (1970), quienes “dan cuenta de que la posición en la familia y el cuidado fraterno influyen en dimensiones psicológicas tales como la afiliación, éxito, conformidad e intereses” (Montenegro, 2016, p.4). A medida que los niños pequeños van creciendo, la tarea de los hermanos mayores disminuye. Por lo general, esta independencia de los hermanos menores respecto a los mayores, comienza a evidenciarse a partir de segundo grado de los más chicos. Es común observar que cuando estos pequeños están cursando jardín y primero, se sientan con los hermanos mayores. Pero a medida que se van apropiando de ciertas habilidades se reduce el cuidado fraterno, dando lugar a que los hermanos mayores “conformen otros grupos en función de relaciones de amistad” (p.6).

Otro aspecto que destaca Montenegro es el hecho de “salir a defenderse”, haciendo referencia al cuidado de los hermanos ante los otros en situaciones particulares como son los conflictos con otros alumnos: “los hermanos inmediatamente actúan defendiendo a sus hermanos aún cuando hasta pocos instantes previos estuvieran peleando entre sí o cuando puede observarse que se quejan permanentemente unos de otros” (p.7). Por más diferencias que existan entre los hermanos, “en el momento en que un tercero entra en conflicto con uno de ellos, se alían y defienden entre sí” (p.8).



Como conclusión parcial, la investigadora afirma que existen dos dimensiones que configuran con frecuencia las relaciones entre hermanos que se desarrollan en la escuela:

Por un lado, aquellas que se vinculan con el cuidado de los hermanos más pequeños que implica el aprendizaje de habilidades de cuidado de sí mismo y de las pertenencias, y la contención emocional. Por otro lado, las peleas entre sí, y el salir a defenderse ante terceros. (Montenegro, 2016, p 9)

Quedan ciertas interrogantes abiertas que la autora menciona. Por ejemplo, en el caso de que los *patrones de cuidado* influyan en el ritmo en que un niño se mueve de una etapa a la otra de la infancia, sería importante analizar si los patrones de cuidado familiares y escolares son similares, diferentes, o cuáles serían los puntos de encuentro y los divergentes. Otra puerta que la autora deja abierta a la investigación respecto al *cuidado*, es analizar si hay diferencias respecto al género, al contexto familiar rural-urbano, la implicancia tanto para cuidadores como para cuidados en esa relación.

#### **2.2.5. Relaciones de género.**

La forma de relacionarnos con otros sujetos depende fundamentalmente del lugar donde hemos nacido y de las experiencias de socialización, sobre todo durante los primeros años de vida. Se podría afirmar que dichas formas están determinadas por las pautas culturales de cada sociedad, aquéllas que nos marcan cómo debemos comportarnos y qué se espera de nosotros, hombres y mujeres. Sin limitar esta cuestión a diferentes ámbitos, rural y urbano, existen en nuestra sociedad fuertes (y tradicionales) roles de acuerdo al sexo biológico con el que hemos nacido.

A propósito, es importante recordar la diferencia entre *sexo* y *género*. Montserrat Blanco Lobo<sup>15</sup> (2008) realizó un trabajo muy interesante sobre las relaciones de género.

<sup>15</sup> Consultora externa Asociación Madre Selva. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Instituto de Estudios de la Mujer.

Allí se definen ambos términos: el sexo alude a las “características biológicas de hombres y mujeres”; en tanto el género da cuenta de las “características sociales, culturales, políticas, jurídicas y económicas, socialmente asignadas en función del sexo con que se nace” (p.4). Es decir, el sexo es una cualidad natural, mientras que el género es una construcción social; ambos conceptos tienen orígenes bien diferentes, pero en los hechos van de la mano durante toda nuestra existencia.

Desde el nacimiento (e incluso desde antes), la familia primero y luego la escuela, alimentan la construcción del género del sujeto en base a lo que socialmente de él se espera. En este punto se articulan varios aspectos mencionados, ya que parecería que estamos en el centro donde confluyen varias líneas del complejo entramado que esta investigación pretende dilucidar: las *relaciones de parentesco*; la *función socializadora* de la familia, de la escuela y de la comunidad; los aspectos que determinan nuestros *vínculos (educativos)*; a quién/es y cómo *cuidamos*. Aquí se explican los *mandatos* de nuestros deberes y obligaciones como hijos e hijas, como hermanos y hermanas, como compañeros y compañeras...

La autora Blanco Lobo profundiza en varios conceptos asociados a esta trama de relaciones entre hombres y mujeres; por ejemplo, lo que supone el *sistema sexo-género* y algunas de sus consecuencias:

El sistema sexo-género que organiza nuestra sociedad se basa y reproduce una relación desigual de poder entre mujeres y hombres. Esta relación se traduce en una distribución desigual de la propiedad, los ingresos y otros recursos, los conocimientos, las responsabilidades y los derechos (De Barbieri, 1992, como se citó en Blanco Lobo, 2008, p.4)

A su vez, la autora señala tres características de este sistema:

- es *relacional*, ya que se construye en base a las relaciones entre las personas de cada sociedad, al tiempo que las determina. Vincula las variables biológicas y culturales, construyendo lo que se entiende como *femenino* y *masculino*;
- es *histórico-cultural*, variando de una sociedad a otra y de un momento a otro de la historia. Es decir, cada sociedad puede comprender de manera distinta lo que es femenino y lo que es masculino;
- es el sistema de *dominación* y *discriminación* más amplio del mundo.

Sobre este último punto, es muy pertinente ampliar:

El sistema sexo-género se tradujo en desigualdades, con una concentración del poder, la riqueza y el conocimiento en los hombres, y con una rígida división sexual del trabajo. Como todo sistema de dominación se asentó sobre las leyes, la educación, la religión, involucrando al conjunto de las sociedades. (IIDH, sin fecha, como se citó en Blanco Lobo, 2008, p.4)

La educación aparece como uno de los mecanismos en los que se sustenta la reproducción de las desigualdades de género, acentuando las diferencias entre lo masculino y lo femenino. La investigadora Laura Torres<sup>16</sup> (2005), realizó un interesante trabajo acerca de las diferencias en la crianza paterna en distintos grupos familiares. Entre sus hallazgos se pueden encontrar varios puntos que ilustran realidades consecuentes del sistema sexo-género. Por ejemplo, respecto a la masculinidad, señala que esta requiere de una validación homosocial:

Los hijos varones deben demostrar perpetuamente su hombría para ser aprobados por otros hombres, ya que son ellos quienes evalúan su desempeño; por ello, es importante realizar las hazañas más intrépidas en el grupo de pares para confirmar la virilidad, hombría y masculinidad. Para el hijo varón es vital

16 Universidad Nacional Autónoma de México.

ganar la admiración, el orgullo y los elogios del padre ya que refuerzan su masculinidad. (Torres, 2005, p.74)

Respecto a la concepción sobre el papel de la mujer, se espera que la hija asuma comportamientos muy diferentes:

La mujer ha sido catalogada en el mundo masculino como un objeto sexual, un objeto para otros y no para sí misma. En el modelo impuesto por los varones se asume que las mujeres son dulces, tiernas, fieles, abnegadas, madres amorosas, esposas sumisas y demás, o bien traidoras, ambiciosas, hipócritas y manipuladoras. (Torres, 2005, p. 75)

La reflexión sobre este modelo de lo femenino queda abierta, más si se considera que las instituciones educativas primarias, como la escuela, están mayormente a cargo de *maestras*. Nos lleva a pensar en cómo se autodefinen primero como mujeres, para luego asumir un fuerte papel y compromiso frente a los cambios en las relaciones de género. Respecto a esto último, las palabras de la autora confieren una señal de esperanza para el futuro:

Pese a ese sometimiento y opresión, las mujeres han comenzado a luchar para evitar la desigualdad genérica, y han entendido que los hombres y las mujeres tienen más cosas en común como especie que diferencias, y que estas diferencias son complementarias más que antagónicas. (Torres, 2005, p.76)

En los resultados de su investigación, Torres señala que los propios padres varones (tanto los ausentes de la crianza como los que la han asumido), establecen una clara desigualdad en la crianza de los hijos e hijas. Según la investigadora, esto supone un problema social “ya que tal educación repercute en el concepto que tengan de las relaciones entre los géneros, lo que favorecerá o entorpecerá el establecimiento de

relaciones genéricas igualitarias y democráticas” (2005, p.76).

Sin embargo, esto también indica que el papel genérico no está determinado. En palabras de la autora:

Es posible reconstruir una nueva forma de relación intra e intergenérica. En otras palabras, las relaciones entre hombres y mujeres no necesariamente deben ocurrir en términos de jerarquías y de opresión, sino que es posible una relación entre seres humanos iguales. (Torres, 2005, p.77)

En efecto, aparece una mirada más alentadora en cuanto a cierta reconciliación (no ingenua) de ambos géneros, en donde las instituciones educativas juegan un papel crucial en el restablecimiento de esta relación entre hombres y mujeres para las generaciones futuras. Señala Torres, que esto es factible mediante la creación de nuevas formas de relación “evidenciando conductas y rasgos de personalidad que son comunes a ambos géneros y no exclusivos de uno solo” (2005, p.77)

En la investigación de Montenegro (2016), menciona que se ha estudiado la violencia en las relaciones entre hermanos “considerada como una de las formas más comunes de violencia familiar -tomando en consideración tipos de violencia física, psicológica y sexual, características de la familia, etapas de la vida y género-” (Eriksen y Jense, 2006; Carvalho et al, 2014, como se citó en Montenegro, 2016, p.4)

Todo lo expresado sobre las relaciones de género, nos invita a pensar estos aspectos en el ámbito educativo: el rol de los docentes, la influencia de la familia (y de la sociedad en su conjunto), la determinación de la cultura, etc. a la luz del vínculo educativo entre los alumnos hermanos.

#### **2.2.6. Relaciones de poder en la escuela rural: las jerarquías y el status.**

Para explicar las relaciones de poder que se establecen dentro y fuera del aula en una

escuela rural (más allá del género), primero es necesario mencionar, aunque en forma breve, algunos elementos que generan dichas relaciones asimétricas como las *jerarquías* escolares y el *status* de los miembros a nivel grupal/escolar.

Antonio Bustos<sup>17</sup>(2006, 2007) realiza una extensa y exhaustiva caracterización de la escuela rural y del aula multigrado, a través de sus diversos trabajos e investigaciones. Uno de los aspectos que analiza tiene que ver con el *estatus* dentro de los grupos. A partir de la observación de las diferentes formas en que los docentes agrupan a los alumnos para trabajar, Bustos ha concluido que cuando estos son agrupados de forma colectiva los beneficios de la interacción abarcan mucho más que los lazos afectivos, ya que también facilita un clima de aprendizaje más positivo (2007, p.13)

El autor señala que el *estatus adquirido por la edad* es uno de los aspectos que se relacionan a los grupos de diferentes edades, como es el caso del multigrado en las escuelas rurales. Ha observado específicamente el efecto que la edad puede tener en los estatus entre las niñas y niños que integran estos grupos, llegando a determinar que “la multigraduación en sí no es un contexto que facilite la aparición de jerarquías entre el alumnado” (2007, p.14). Expresa que:

El modo de vida rural, el reducido número de alumnos y alumnas, la convivencia cercana desde temprana edad y las tutorizaciones del alumnado mayor (cuando se producen), forjan un tipo de relación donde el alumnado de más edad no se condiciona para imponerse al menor. (...) Este hecho ha desencadenado, por el contrario, una complicidad favorecedora de las relaciones mayores-menores. Al mayor le ha reconfortado ser útil al grupo y el pequeño no

<sup>17</sup> Doctor en Pedagogía. Docente y director de escuela rural y profesor de la Universidad de Almería, Andalucía.

ha entendido con sumisión ni desprecio su ayuda. (Bustos, 2007, p.14)

El autor destaca que el tipo de agrupamiento colectivo favorece las relaciones de horizontalidad dentro del grupo, potenciando el intercambio de actividades entre alumnos de distintas edades. La aparición de estatus de poder y la aparición de jerarquías se potencia cuando los alumnos son ubicados gradualmente, en espacios separados, aislados o con un contacto reducido con otras edades mientras trabajan. La flexibilización de los niveles de instrucción “facilita la desaparición de las edades como marco generador de las diferencias individuales” (2007, p.14), no dando lugar (o minimizando) la aparición de estatus de poder asociados a la edad.

Es interesante lo que el autor expresa sobre el aula, definiéndola como un “nido ecológico caracterizado por una estructura social específica, que se configura por el número, tipo, dirección, consistencia, relevancia y predominio de las relaciones sociales que en ella se desarrollan”. (2006, p.160). Se trata de un complejo entramado que configura la estructura social del aula, con un clima peculiar, caracterizado por un esfera de relaciones.

En esta microestructura social que representa la escuela rural y el aula multigrado, Bustos menciona un elemento que particularmente interesa destacar pensando en las relaciones de parentesco: el nivel de incidencia de las relaciones que de hecho tienen lugar y su manifestación explícita o implícita.

Otro aspecto importante que el autor señala son “las posibles matizaciones que introducen las diferencias individuales y (...) la peculiar composición del grupo en cuanto a características personales (proporción de sujetos con bajo o alto nivel de habilidad cognitiva y/o social, proporción de sexos, etc.)” (2006, p.165). Destaca la posibilidad de que un mismo sujeto no tenga el mismo comportamiento ni cognitivo ni social en cualquier tipo de grupo.

Bustos abre paso a la reflexión de los docentes en cuanto al sinfín de posibilidades, sobre todo respecto a la flexibilización de las estructuras formales de los grupos, que tenemos muy a nuestro alcance cuando notamos la afinidad o antipatía existente entre los alumnos y alumnas, más allá de los motivos que causen esos sentimientos. Suele ocurrir que se cataloga a un alumno sin antes probar suficientes alternativas para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y mucho menos se piensa en esto que Bustos señala: en que un alumno puede comportarse y sentirse de un modo con unas personas, en una situación y lugar; pero esto puede variar o cambiar radicalmente en otro contexto.

Señala que el *conjunto humano* que trabaja en el aula tiende a estructurarse y convertirse en grupo. Pero hay algo del orden de lo *incontrolable* que determina si ese grupo se cohesiona de acuerdo a los propósitos que la escuela ofrece en términos formales, o si lo hará estableciendo una estructura informal al margen de las normativas predeterminadas por la institución educativa.

Respecto a lo anterior, el autor destaca que en ambos casos es fundamental que el grupo tenga autonomía respecto a sus conductas y normas específicas, ya que ello representa un gran valor para la formación de la personalidad de los sujetos. Esto está ligado a las bases que sujetan el *status* de cada alumno y alumna en el grupo; es decir, si las bases son de igualdad y equilibrio (o tienden a ello), seguramente los miembros “gozan de mayor libertad para expresar con comodidad y realismo sus actitudes, juicios y espíritu crítico, así como para relacionarse con los demás según sus propias necesidades y afinidades personales (Loscertales, 1992, como se citó en Bustos, 2006, p.169).

En cuanto al estudio de los grupos, Bustos señala que la cultura tiene una fuerte tendencia a homogeneizar a los sujetos, mientras que si se considera la *estructura de grupo* es la heterogeneidad lo que predomina. Todo grupo, por más pequeño que sea,



posee un tipo de estructura: *formal* o *informal*. Un grupo puede carecer de estructura formal, pero todos los grupos tienen una estructura informal. Pero más allá de la estructura, “la noción clave de este proceso de diferenciación es que los miembros se ordenan en un conjunto de jerarquías, en cuya virtud, y en ciertos aspectos, unos miembros se valoran más que otros en el seno del mismo grupo” (Bustos, 2006, p.172).

## CAPÍTULO 3: Análisis

Al inicio de este capítulo se presenta el **análisis de la información** obtenida en el trabajo de campo<sup>18</sup>, que posteriormente es organizada y desarrollada en **categorías de análisis secundarias**. El tercer punto da cuenta de algunos **aspectos singulares** hallados en los casos analizados, vinculados a las dimensiones afectiva y emocional. Por último, se dedica un apartado a la **percepción de las docentes** acerca de la enseñanza a los alumnos hermanos.

### 3.1. Análisis de casos.

En este apartado se exponen los puntos centrales que resultaron del análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, sintetizados y organizados por casos.

#### 3.1.1. Caso 1. Escuela rural “Capilla de Farruco”.

En este caso se realizaron dos entrevistas con la finalidad de obtener una información más completa y que, a su vez, proporcionara cierta continuidad de esta situación de alumnos hermanos tan particular. El seguimiento se realiza en dos años consecutivos (2016-2017).

Si bien la información se presenta en forma conjunta, los datos fueron brindados por dos maestras unidocentes<sup>19</sup>: Gabriela (quien estuvo a cargo del grupo durante 2016) y Natalia (maestra del grupo en 2017). Durante el 2016 asistían a la escuela tres alumnos hermanos, representando el total del alumnado. La maestra Gabriela tuvo a su cargo los tres alumnos hermanos de la escuela: Clara de 6 años, Agustín de 8 y Cecilia de 10. Los grados que cursaban respectivamente eran: 1ro, 3ro y 4to (la alumna mayor estaba en

<sup>18</sup> La información se encuentra ampliamente detallada en los anexos.

<sup>19</sup> Se denomina *unidocente* al docente que tiene a cargo todos los grados determinados por los alumnos que asisten a la escuela, la dirección del centro y las tareas administrativas del mismo.

4to porque había repetido 1er año). Los tres alumnos son hermanos biológicos por parte de madre y padre.

En el 2017 se suma al alumnado otro grupo de alumnos hermanos. Ya en el escenario de la escuela rural, la maestra Natalia nos recibió junto a los alumnos. Allí estaba parte de la familia de la maestra pintando y haciendo algunos arreglos del edificio escolar (situación frecuente según se apreció en el desarrollo de la entrevista). Estamos frente a otro caso de una novel maestra unidocente. Natalia tiene 32 años de edad y es el quinto año de trabajo (el cuarto que ha optado por desempeñarse en escuelas rurales). El primer año hizo una suplencia y después todos han sido cargos interinos. Es el primer año que trabaja en esta escuela.

En cuanto al alumnado y su fluctuación, al comenzar el año (2017) asistían tres hermanos, dos varones y una niña; los mismos alumnos que tenía la maestra Gabriela el año anterior: Cecilia (11 años) cursando 5to grado, Agustín (10) en 4to y Clara (8) en 2do. Cecilia había repetido primer año debido a la gran cantidad de inasistencias. La maestra Natalia cuenta que “cuando ellos no estaban tenían que caminar, les quedaba re lejos y muchas veces no iban y repetían por faltas”. Agrega que hacían dos kilómetros caminando y en la casa “no había preocupación en que viniesen todos los días”.

El alumnado era más numeroso, desde pocos días del inicio de clases hasta agosto de este año lectivo. Concurrían a la escuela otro grupo de cuatro hermanos (de un total de ocho, pero los que quedaban en la casa no estaban en edad escolar): Lourdes (10 años) en 5to grado, Matías (9) en 3ro, Luis (6) en 1ro y Mario en nivel 4.

A continuación, se expone parte de la información obtenida en ambas entrevistas, organizada en subpuntos.

#### *3.1.1.1. Aspectos sobre la planificación.*

Las maestras planifican normalmente, sin hacer distinción entre alumnos hermanos y los demás alumnos, a excepción de alguna actividad que implicase trabajar en conjunto, ya que se daban algunos conflictos entre hermanos por cosas sencillas. El agrupamiento escolar es una instancia de intercambio muy valorada por las docentes y se planifica en coordinación con las directoras de los otros centros miembros.

#### *3.1.1.2. El vínculo educativo.*

Las docentes señalan que la relación entre los alumnos hermanos es muy positiva, incluso se relacionan más en la escuela que en la casa. Las afirmaciones de las maestras muestran el gran conocimiento que tienen de los alumnos más allá del aula escolar. El vínculo como compañeros en la escuela los ayudó mucho a fortalecer el vínculo familiar. El trabajo con la familia ha contribuido a solucionar temas relacionados a la salud de los niños por el contacto sostenido entre docente-padres. Otro elemento importante que retroalimenta este contacto, es el deseo de los adultos familiares referentes por apoyar a los niños con lo mejor que tienen, aunque ellos no hayan terminado la escuela e incluso sean analfabetos.

Señalan que el vínculo con la maestra muchas veces ante situaciones complejas de los alumnos se vuelve más fuerte, tanto que cuando hay cambio de docente los niños más apegados sufren dicho cambio. La postura docente ante los conflictos es poner límites a los alumnos hermanos y exigirles mucho. Ambas maestras coinciden en que la relación entre los alumnos hermanos en la escuela es muy positiva y que se ha logrado brindar a los niños un espacio diferente al de la casa. Otro aspecto relevante es que una de las maestras conoce en profundidad las historias familiares y las tramas entre las familias de la comunidad por ser vecina de la zona desde niña.

#### *3.1.1.3. Las TIC en el aula.*

Respecto a las TIC, la maestra Gabriela expresa que es una herramienta más de trabajo y de estudio, que bien aprovechada contribuye a mejorar la comunicación y los aprendizajes. Natalia señala que hay niños que utilizan la computadora aprovechando muy bien sus recursos y que muchas veces hacen tareas pensando que están jugando. Opina que es una herramienta tan estimulante que hay alumnos que van un rato antes del horario de entrada para conectarse a Internet. Otro elemento que destaca, es que en un caso de alumnos hermanos con muchos problemas familiares, uno de los niños utiliza el dispositivo para leer mucho y así canaliza sus problemas.

#### *3.1.1.4. El cuidado entre alumnos hermanos.*

La noción de *cuidado* aparece asociada a la corrección, protección y defensa (por sentimiento de pertenencia a un grupo familiar), sobre todo de parte de los hermanos mayores hacia los más chicos. El cuidado de la hermana mayor suele estar ligado al instinto maternal (abrigarse); mientras que en el hermano mayor se vincula a la defensa.

#### *3.1.1.5. La ayuda.*

Al respecto, Gabriela señala que los grandes ayudan a los pequeños a terminar las tareas en una suerte de relación de tutoría, pero predominando la intención de terminar rápido sobre la de explicar para que comprenda. Natalia expresa que aunque los alumnos hermanos son autónomos se ayudan entre sí.

#### *3.1.1.6. Los conflictos.*

Los conflictos más frecuentes suelen darse por los útiles escolares, por el respeto de lo ajeno, por apelar al “pedido de permiso”, por el deseo de mantener la individualidad. Durante los conflictos por lo general aparecen amenazas del estilo “le voy a contar a mamá lo que hiciste en la escuela”. Aparecen también las rivalidades, sobre todo por querer la atención de la maestra. Otro elemento que se manifiesta tiene que ver con los

celos, sobre todo de parte de los alumnos hermanos más grandes hacia los chicos, ya que estos demandan más atención y tiempo de la maestra.

Otro motivo de conflicto suele darse cuando la hermana mayor en su papel maternal (que extiende de la casa a la escuela) corrige a los hermanos y aunque los menores se rebelen contra ella, trata de seguir cumpliendo su rol.

#### *3.1.1.7. Las relaciones de poder.*

La maestra Natalia destaca que los varones más grandes (aunque no sean hermanos) compiten por ser el más fuerte. Esto trae conflictos relacionados también con el género. El niño varón grande quiere ser más fuerte e inteligente a los ojos de la maestra, peleando por ello. Este tema y otras actitudes ligadas al machismo, ha llevado a la maestra a trabajar con mucho énfasis temas relacionados a la sexualidad y al género.

#### *3.1.2. Caso 2. Los alumnos hermanos consanguíneos y adoptados.*

La maestra Gabriela nuevamente aparece como referente en este caso. En esa escuela había estado su compañera Ana el año anterior (ambas compartieron la entrevista 1 en el CAF). Si bien el relato central corresponde a la maestra Gabriela, aparecen breves intervenciones de Ana haciendo referencia al mismo caso, pero en base al año lectivo anterior (2016). La entrevista 2 se realizó cuatro meses después de la primera, durante una visita a la escuela. En los siguientes ítems se hace referencia a los aportes más sustanciales de ambas entrevistas (encontrándose más profundamente desarrollados en los anexos).

##### *3.1.2.1. Planificación.*

La maestra señala que organiza la planificación por grados y/o por niveles, sin hacer distinción entre los hermanos y el resto de los alumnos. Algunas actividades son comunes para todos los grados. También realiza actividades puntuales con las familias.

### *3.1.2.2. Vínculo educativo.*

Dentro del aula, cuando se propone hacer actividades en equipos, estos tienden a querer separarse y “rezongan” a la maestra cuando quedan juntos. En cambio, en actividades fuera de la escuela como los agrupamientos escolares, los alumnos hermanos tienden a unirse y apartarse del resto. Señala que cuando realizan actividades con las familias en la escuela, ha notado que algunos niños cambian de actitud frente a los padres, generalmente por celos aunque ella trate de que padres e hijos queden intercalados con otras familias. Pero más allá de eso, la maestra reafirma que en estos espacios compartidos ellos (padres e hijos) se potencian como familia. Otro aspecto que la maestra destaca, es que los alumnos hermanos se corrigen mucho y permanentemente.

### *3.1.2.3. El cuidado entre alumnos hermanos.*

Aparece la noción de cuidado ligado a la protección. Lo particular en un grupo de hermanos es la cohesión que se establece entre los tres hermanos mayores que protegen a la hermana pequeña, pero a su vez esta se protege en ellos.

### *3.1.2.3. La ayuda.*

En este caso la ayuda entre alumnos hermanos se refleja en la realización de las tareas domiciliarias.

### *3.1.2.4. Los conflictos.*

Suelen darse peleas fuertes especialmente entre dos hermanos grandes. Los motivos: “por ser el mejor” y por contar a la madre cosas que no son ciertas.

### *3.1.2.5. La confianza.*

Este ítem se suma en este caso ya que aparece muy fuerte la noción de confianza en

el discurso de la maestra. Los niños comparten secretos y los pactos de silencio no pueden romperse, de no ser así surge el enojo, a veces hasta peleas físicas. Otro elemento que aparece es la importancia que los niños le otorgan a la reserva respecto a lo que sucede en la casa, que no se cuenta en la escuela y viceversa.

#### *3.1.2.6. Otros sentimientos, emociones y sensaciones.*

Aparecen otras particularidades en este caso, como la sensación de profunda frustración que sienten dos hermanos cuando una tarea no puede ser resuelta. Cuando esto ocurre, les cuesta muchísimo reabrirse a la explicación de la maestra. Una vez que lo logran, la maestra aprovecha el momento para mostrarles que ellos pueden hacerlo. Otro aspecto que destaca la maestra es que son niños muy afectuosos y lo manifiestan mucho a través de besos y abrazos.

#### *3.1.3. Caso 3. La escuela internado rural.*

La información en este caso también se presenta en forma conjunta, a partir de las siguientes entrevistas:

Entrevista 1: Maestra Mariela.

Entrevista 2: Maestra Eloísa.

Entrevista 3: Maestra Silvana.

##### *3.1.3.1. Planificación.*

Respecto a la planificación, las maestras expresan no hacer distinción alguna por ser alumnos hermanos. En el grupo son todos alumnos.

##### *3.1.3.2. Vínculo educativo.*

Todas las maestras demuestran mucho conocimiento de cada alumno y situación



familiar. Esto se evidencia en las diferentes entrevistas, no sólo conocen las historias de los alumnos del grupo que tienen a su cargo, sino la de todos. Una maestra señala que durante las actividades del día, los alumnos hermanos suelen ser independientes, pero en la noche tienden a estar más unidos (se nota en los dormitorios), tanto los varones como las niñas. Respecto a la adaptación al centro, suelen tener más dificultades aquellos niños que vienen sin hermanos. En cuanto a la inclusión, el trabajo en multigrado ha sido muy positivo (ejemplo niña con síndrome de down). Los alumnos se han mostrado muy colaborativos, pero a su vez la alumna ha logrado grandes avances y ha adquirido autonomía, también sus hermanas. Otro aspecto que se destaca (una de las maestras lo expresa), es que se trata de evitar que los alumnos hermanos que están dentro del mismo grupo se asistan entre sí para que no estén pendientes del hermano y desatiendan su tarea o pierdan de disfrutar con sus compañeros. Otra maestra expresa que hay unas alumnas que son muy inteligentes y dispuestas a ayudar. Ella las llama “mis manos derecha”. También en este caso se destaca un elemento muy singular en cuanto al vínculo educativo; la maestra es docente para los niños, pero la maestra de la noche cumple el rol maternal y/o paternal.

#### *3.1.3.3. El cuidado entre alumnos hermanos.*

El hermano o la hermana más grande oficia de papá/mamá cuidando a los más chicos y estos obedecen. Aparece en este caso la obediencia de los hermanos menores como nuevo elemento.

#### *3.1.3.4. La ayuda.*

Los alumnos hermanos se potencian y se ayudan, sobre todo cuando recién ingresan a la escuela. Aparece la hermana mayor como la que ayuda a los más chicos y por ello “no quema etapas”. Este último aspecto (de no “quemar etapas” aparece mucho en las entrevistas) es muy tenido en cuenta por las maestras, a tal punto de hacer

reestructuraciones informales en los grupos para independizar a los alumnos hermanos en casos puntuales. Se destaca que los alumnos hermanos en el aula se apoyan y sienten “tranquilidad” ante la presencia del hermano.

#### *3.1.3.5. Los conflictos.*

En este caso se mencionan experiencias en que los niños continúan en la escuela peleas iniciadas en el hogar y las maestras tienen que mediar para separarlos y finalizar la disputa o problema.

#### *3.1.3.6. Relaciones de poder.*

Hay un caso de alumnos hermanos que sufren violencia doméstica, y uno de los varones replica actitudes violentas con la hermana (como la mirada intimidante).

#### *3.1.3.7. Vulnerabilidad de los alumnos.*

En este caso aparece este aspecto mencionado por una de las maestras. Muchas de las familias de los niños son muy vulnerables. Hay casos de violencia doméstica. A esto se le suman las precarias condiciones económicas, entonces “indiscutiblemente” pasan mejor en la escuela. Los niños le cuentan a la maestra las cosas que pasan en la casa.

### **3.2. Categorías de análisis secundarias.**

A continuación se desarrollan las categorías de análisis secundarias (inferidas del trabajo de campo).

#### *3.2.1. Desafíos a la hora de planificar.*

**En los aspectos relacionados a la planificación**, tanto a nivel de aula como institucional, en todos los casos analizados las maestras expresan diseñar sus propuestas sin hacer distinción entre los alumnos hermanos. Para ellas *todos son alumnos*. Como

excepción aparece en el Caso 1 (C1) el trabajo en equipos; la maestra, siempre que sea posible, intenta que los hermanos queden separados por conflictos menores que suelen ocurrir. También en este caso aparece el *agrupamiento escolar como un espacio de encuentro muy valorado* por el docente, ya que se tiene en cuenta a la figura del alumno hermano en la generación de espacios para que interactúe con otros sujetos y se produzca un desapego entre los hermanos durante el desarrollo de dichas instancias educativas. Se pretende que los niños amplíen su red de relaciones sociales, principalmente con otros pares. En el Caso 2 (C2) se pone énfasis en la *planificación de actividades en conjunto con las familias* para fortalecer sobre todo las relaciones intrafamiliares.

### **3.2.2. El vínculo educativo: docente/alumno-familia/conocimiento.**

**Respecto a la figura del docente**, para el C1 y el Caso 3 (C3) aparece reflejado el gran conocimiento que las maestras tienen de los alumnos y sus familias más allá del aula escolar. En el C1 este conocimiento se profundiza (pero más con ojos de vecina que de docente) ya que la maestra vive en la zona desde su niñez. Se ha señalado además que el vínculo docente-alumnos hermanos se fortalece ante situaciones complejas de índole familiar que estos viven. En el C3 se destaca que el rol docente varía en el día y la noche, en el sentido de que este durante la noche cumple el rol maternal y/o paternal en la escuela internado.

**En cuanto a la relación docente/ alumno-familia**, en el C1 la maestra señala que la relación entre los alumnos hermanos es muy positiva ya que en la escuela se relacionan más que en su propia casa. Este vínculo como compañeros en la escuela fortalece el vínculo intrafamiliar. El trabajo escuela-familia ha contribuido a solucionar temas relacionados a la salud. Al respecto, para el C2 dentro del aula y de la escuela los alumnos hermanos tienden a separarse, pero fuera de sus límites tienden a mantenerse

unidos y apartados del resto; estos alumnos hermanos se corrigen mucho y en forma continua en diferentes situaciones. En el C3 se destaca que durante la noche los hermanos y hermanas tienden a estar más unidos; en cuanto a la adaptación al centro, suelen tener más dificultades aquellos niños que vienen sin hermanos.

**Respecto a los conocimientos y saberes que circulan** en el aula y en la escuela, en el C1 aparece la exigencia de la maestra en las tareas para dar el papel central al trabajo de la escuela ante los conflictos que sufren los alumnos hermanos en el seno familiar. Se ha señalado en este caso, el esfuerzo que hacen los adultos familiares para apoyar a sus hijos a pesar de no tener primaria completa, o de incluso ser analfabetos. En cuanto a la inclusión, el trabajo en multigrado ha sido muy positivo. Las maestras señalan que los niños se solidarizan y se muestran más colaborativos en estos casos, repercutiendo en un beneficio mutuo no solo en el aspecto pedagógico, sino también social del aula y de la institución. Los agrupamientos escolares aparecen como potentes espacios de intercambio de saberes y fuente de aprendizajes.

### ***3.2.3. El cuidado entre los alumnos hermanos.***

La noción de *cuidado* aparece asociada a la corrección, protección y defensa (por sentimiento de pertenencia a un grupo familiar), sobre todo de parte de los hermanos mayores hacia los más chicos. El cuidado de la hermana mayor suele estar ligado al instinto maternal, mientras que en el hermano mayor se vincula a la defensa. El hermano o la hermana más grande oficia de papá/mamá cuidando a los más chicos; a su vez, los pequeños buscan ser protegidos por estos y los obedecen.

Otro aspecto importante es la *ayuda* entre los hermanos. De acuerdo a lo que expresan las maestras, puede entenderse a la ayuda que un hermano ofrece a otro en el aula (y en la escuela) como una manifestación de cuidado. Las docentes han destacado situaciones que han derivado en reestructuraciones informales en la conformación de los

grados para “separar” a estos niños, ya que los mayores están muy pendientes de los menores. A su vez, los chicos se sienten más tranquilos ante la presencia de los hermanos mayores, convirtiéndose en una relación en cierto modo de dependencia, restando los espacios individuales a los hermanos.

#### ***3.2.4. Los conflictos entre los alumnos hermanos.***

**Los principales motivos de conflictos son:** por los útiles escolares; por “amenazas” (por ejemplo, decir cosas que ocurren en la escuela); por rivalidad para llamar la atención de la maestra; por celos de los hermanos mayores hacia los menores ya que estos últimos demandan más atención y tiempo del docente; con la hermana mayor por la insistencia de seguir cumpliendo su rol maternal a pesar de que los hermanos chicos se rebelen contra ella; entre los hermanos varones grandes (no solo entre hermanos) por ser el “más inteligente” y/o el “más fuerte” y por la continuación de peleas iniciadas en el hogar.

#### **3.3. Aspectos emocionales y afectivos: singularidades.**

Este apartado se compone exclusivamente con los aspectos singulares hallados en cada caso analizado que, a su vez, están fuertemente vinculados a las actitudes y comportamientos de los alumnos hermanos en el aula y en la escuela. En el Caso 1 la particularidad es *el uso de las TIC*; en el Caso 2 la *confianza*, la *frustración excesiva* y las *constantemente demostraciones afectivas*; y en el Caso 3 la *“vulnerabilidad” de los alumnos* que asisten a la escuela. En todos los casos, estas particularidades se desprenden de los discursos de las maestras.

##### ***3.3.1. Caso 1. El uso de las TIC.***

Si bien la maestra Gabriela (recordando su experiencia durante el 2016) se refirió a las TIC como una herramienta más de trabajo y de estudio, que aprovechada en forma

correcta contribuye a mejorar la comunicación y los aprendizajes; la maestra Natalia (haciendo referencia al mismo grupo de alumnos hermanos en 2017) destaca la experiencia de uno de los hermanos con problemas familiares muy complejos, que utiliza la computadora como dispositivo para leer mucho y así canalizar sus problemas.

La particularidad está en el papel de las TIC que, aunque no suelen encontrarse incluidas dentro de los aspectos emocionales y afectivos del aula, en este caso su uso está ligado como canal elegido por el alumno para leer, indagar, jugar, etc (pero fundamentalmente leer), definido por la maestra como una “buena” forma que el niño encontró para “escapar” de los problemas familiares y aprender.

### **3.3.2. Caso 2. *La confianza, la frustración y las demostraciones afectivas.***

La *confianza* en este caso aparece en el discurso de la maestra muy ligada a la *reserva*. A su vez, confianza-reserva se enlazan con los secretos que comparten los niños y los pactos de silencio que realizan, especialmente el grupo de los ocho hermanos adoptados. Un ejemplo que se mencionaba es la importancia que estos le otorgan al hecho de no contar en la escuela algunas cosas que ocurren en la casa y viceversa.

Otro aspecto singular hallado en este caso es la *frustración excesiva* manifestada por dos alumnos hermanos del mismo grupo al que se hacía referencia. Se trata de una sensación de profunda frustración frente al desafío de realizar una tarea y no poder resolverla. La maestra tiene paciencia y espera estratégicamente el momento en que por fin la hacen para decirles que ellos pueden lograrlo.

Las *constantes demostraciones afectivas* manifestadas por este grupo de hermanos son destacadas por Gabriela. Los niños buscan el contacto físico mediante el beso y el abrazo con otros compañeros, pero fundamentalmente con la maestra.

### **3.3.3. Caso 3. *Vulnerabilidad de los alumnos.***

En este caso se destaca la “*vulnerabilidad*” de los niños y sus familias como constante en el alumnado de esta escuela, hasta el punto de que una de las maestras expresa que “las historias se repiten”. La vulnerabilidad aparece ligada a situaciones de violencia doméstica y a las precarias condiciones económicas de las familias.

### **3.4. Percepción docente sobre la enseñanza a alumnos hermanos.**

En el momento de aplicación de casi todas las entrevistas, fue muy interesante observar cómo las docentes iban pensando y reflexionando durante el desarrollo de las mismas. Desde el lugar de investigadora, se percibió (reiteradas veces) el momento en que las maestras ampliaban su propia visión de las situaciones, tomando conciencia y redescubriendo elementos cotidianos de las formas de vincularse entre los alumnos hermanos y entre estos con sus otros compañeros y docentes.

En el Caso 1, ambas maestras noveles (y una tercera considerando los aportes de Ana, quien fuera maestra en 2016 de los alumnos hermanos del Caso 2), consideran una experiencia “buena” el hecho de haber egresado del instituto de formación docente y directamente poder trabajar en una escuela rural, valorando enfáticamente la oportunidad laboral como interinas.

También en el Caso 1, la maestra Natalia reafirma que la base emocional es “todo”.

La maestra Gabriela señala, haciendo referencia a las fuertes historias de vida de los alumnos hermanos adoptados, que solo pueden comprenderse mejor determinados comportamientos y actitudes si se conocen los aspectos más importantes de la historia de vida de estos niños. Muchas veces se siente impotente y le toma tiempo asimilar los detalles que los propios niños le comparten de sus vivencias. La maestra percibe a los hermanos como personas resilientes, sumamente respetuosas y abiertas considerando las situaciones que han atravesado.

Es interesante lo que expresa una de las maestras del Caso 3, destacando que una buena experiencia en la escuela incide generacionalmente en las decisiones hacia los hijos. Cita el caso de una niña que si bien no tiene hermanos que la acompañen, la adaptación fue positiva por la confianza que su madre le transmitió de sus propias vivencias en la escuela. La percepción de la maestra fue que la experiencia feliz de la madre “salvó” a la niña.

La misma docente percibe a los alumnos y alumnas de la escuela internado como niños “*vulnerables*”, dicho esto con una expresión de cierta compasión por las situaciones que los pequeños atraviesan.

Otra expresión (que de alguna manera sorprendió) fue la siguiente: “mi tarea de la noche era simplemente contener a los niños, hacer como de mamá, que las buenas noches, que el cuento (...)”. Es una percepción que nos invita a la reflexión, sobre todo cuando se trata de una tarea que abarca otras dimensiones que van mucho más allá del trabajo en el aula.



## CAPÍTULO 4: Resultados

En este capítulo se expresan los resultados obtenidos (principalmente) del diálogo entre las categorías de análisis primarias (elaboradas a partir de las fuentes teóricas) y las categorías de análisis secundarias (elaboradas a partir de la información obtenida en el trabajo de campo). Por último, se hace referencia a las variables determinadas.

Recordemos ambos grupos de **categorías**.

### Primarias:

- La “*invención del hacer*” en las prácticas escolares.
- El “*cuidado de sí*” y de los otros.
- Las relaciones de poder entre los alumnos hermanos.
- Las relaciones de género entre los alumnos hermanos.

### Secundarias:

- Desafíos a la hora de planificar
- El vínculo educativo: docente/alumno-familia/conocimiento
- El cuidado entre los alumnos hermanos
- Los conflictos entre los alumnos hermanos

Como **variables** importantes se determinaron las siguientes: alumnos hermanos que *comparten la escuela pero no el grupo*; alumnos hermanos que *comparten la escuela y el aula*; alumnos hermanos que *comparten la escuela, el aula y el hogar*.

#### 4.1. La “*invención del hacer*” en las prácticas escolares.

Esta categoría de análisis lleva el nombre de la categoría creada por Terigi (2008) para dar cuenta de “un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes

profesionales disponibles y debe componer otros elementos” (p.139). En cuanto a los principales desafíos que se presentan ante las maestras de las escuelas visitadas, esa “*invención del hacer*” se vio reflejada sobre todo en aspectos que tienen que ver con la reestructuración de los grados formales, más que en los aspectos de la planificación de actividades. Claramente, las maestras tienen más preocupación porque cada alumno hermano disfrute y comparta tiempos y espacios con sus pares *no* hermanos. De lo contrario, afirman las docentes, estos niños no viven las etapas correspondientes a sus edades, sobre todos los hermanos y hermanas mayores por el rol tan asumido de cuidar y proteger a los hermanos chicos. Esta reestructuración de grados implica un cuidado de la infancia por parte de los docentes y, por lo tanto, un trabajo de repensar, rediseñar y reinventar alternativas que se ajusten a cada situación particular de estos alumnos.

#### **4.2. El “*cuidado de sí*” y de los otros.**

En cuanto al *cuidado* entre los alumnos hermanos, las principales afirmaciones desprendidas de las fuentes teóricas daban cuenta de comportamientos y/o manifestaciones señaladas en los discursos de las maestras y de las observaciones.

Terigi (2008) expresa que la función de cuidado parece trasladarse al ámbito escolar, especialmente cuando se trata del rol que cumplen los hermanos mayores. Durante el trabajo de campo se observaron varias situaciones, incluso durante la realización de entrevistas, donde en forma simultánea la maestra iba narrando y a su vez “señalando” la situación a la vista.

El análisis del rol del *hermano mayor* y de la *hermana mayor* implicaría un trabajo de investigación en sí mismo, ya que se constató que es muy fuerte el papel de estas figuras respecto a las relaciones de parentesco en aulas multigrado. La figura del hermano mayor en cuanto al cuidado, se manifiesta en la protección y en la defensa frente a amenazas; mientras que en la figura de la hermana mayor el cuidado está fuertemente asociado al abrigo, a la contención emocional, a la exigencia del comportamiento socialmente “correcto” y hábitos saludables.

Dentro de esta categoría, son importantes los aportes de Montenegro (2016) en su investigación sobre las escuelas albergue rurales. La autora da cuenta de varios aspectos hallados durante el trabajo de campo, no solo en la escuela internado rural, también en los otros dos casos analizados. Por ejemplo, las prácticas de los hermanos que “salen a defenderse” ante amenazas de terceros fueron reiteradas por las maestras. Cabe aquí un análisis más exhaustivo de lo que implica “cuidar” y “defenderse”, es decir, si estamos hablando de la defensa como una forma de cuidar a *un otro*, o si se trata de cosas distintas. En tanto las maestras se han referido a la defensa como una forma de cuidado.

Respecto a lo que Montenegro señala sobre la influencia de los hermanos mayores en el desarrollo cognitivo de los menores, considerándolos “agentes singulares”; a la luz de la información obtenida se constata que efectivamente las formas y estrategias de enseñanza que utilizan los hermanos y hermanas mayores hacia los más pequeños son claramente diferentes a las de sus docentes, sobre todo en el lenguaje que utilizan y en los resultados que obtienen. Esto hace que en determinadas momentos las maestras apelan a los hermanos mayores para resolver y/o agilizar situaciones puntuales (por ejemplo la “tranquilidad” que le brinda un hermano mayor a uno menor en el inicio de su ciclo escolar, o en el acompañamiento en el proceso de adaptación a la escuela internado, sobre todo en las horas nocturnas).

Respecto a las prácticas de cuidado, Garcés y Giraldo (2013) señalan que estas implican la transformación de la persona para conseguir una mejor convivencia con sus pares y con su yo. Los autores hacen referencia a la *bioética del cuidado de sí* y de los otros refiriéndose a los profesionales de la salud, en tanto estos acogen al otro, piensan en el otro, respetan su dignidad y sus derechos, etc. A la luz de los casos analizados, esta noción cobra mucho sentido en el trabajo que realizan a diario las maestras. Un claro ejemplo es la preocupación y ocupación constante de que los derechos de los niños no se vean afectados, más allá de las situaciones de vulnerabilidad que viven algunos de ellos en su núcleo familiar. En la escuela internado puede apreciarse todo el trabajo de

docentes y alumnos por un caso concreto de inclusión, donde los avances a nivel individual son notables, repercutiendo en el fortalecimiento de lazos entre pares (solidaridad, empatía, respeto, cooperación, etc). También el caso de los hermanos adoptados, donde el cuidado tiene un lugar central en las prácticas de los docentes y niños, en un trabajo conjunto con la familia.

#### ***4.3. Las relaciones de poder entre los alumnos hermanos.***

Las *relaciones de poder* y las *relaciones de género* entre alumnos/as hermanos/as se entrelazan fuertemente en el marco de esta investigación. Esto no significa que unas impliquen a las otras, sino que denota la existencia de una línea muy fina (que sería muy interesante profundizar) en donde las relaciones de poder y las relaciones de género se entremezclan; pero esto no significa que ambas no se manifiesten en forma independiente.

Respecto a las relaciones de poder entre alumnos hermanos, Montenegro (2016) señala que la violencia en las relaciones entre hermanos es considerada como una de las formas más comunes de violencia familiar. Hay conflictos cuya raíz tiene que ver con la “lucha” o competencia por el poder, por ser el más “fuerte”(sobre todo cuando se trata de hermanos varones) de acuerdo a los discursos de las maestras entrevistadas y a las observaciones.

Los conflictos que tienen lugar en el aula o en otros espacios de la escuela, etc., muchas veces son claras manifestaciones de estas relaciones de poder y de género. Por ejemplo, la rivalidad entre hermanos grandes y pequeños por llamar la atención de la maestra y la continuación de peleas entre hermanos iniciadas en el hogar.

#### ***4.4. Las relaciones de género entre los alumnos hermanos.***

En cuanto a las *relaciones de género* específicamente, es pertinente recordar la anécdota que expresaba una de las maestras respecto al rediseño de la planificación en el abordaje de la educación sexual. Eran muy notorias las carencias de conocimientos por parte de los alumnos/as hermanos/as, carencias reforzadas en el entorno familiar, en

donde la mujer (alumna) no tenía acceso a las “explicaciones” y permisos que el padre le otorgaba al hijo varón. Esta situación de desigualdad en cuanto a la transmisión generacional familiar sobre estos temas, no solo estaba ligada a la falta de conocimientos adecuados sobre la sexualidad y el género, sino que además la poca información que se les brindaba era errónea y/o distorsionada.

Los conflictos entre hermanos y hermanas en los casos estudiados generalmente ocurren por los roles que tienen asignados, explícita e implícitamente; por ejemplo, como expresaba una de las maestras del internado rural, suceden ante la insistencia de la hermana mayor por cumplir su rol maternal a pesar de que los hermanos chicos se rebelen contra ella. También, ciertas formas de comunicarse y de expresarse (gestos, miradas, etc) entre niños y niñas, denotan una relación ya construida en el seno del hogar que se extiende a la escuela; por ejemplo, la mirada intimidante y amenazante de un hermano hacia su hermana (cuando algo de ella le incomoda) a la que hacía referencia una de las maestras entrevistadas.

En este sentido, Torres (2005) hace referencia a los aspectos de la masculinidad en la sociedad, señalando la importancia que representa para los varones demostrar su hombría para ser aprobados por otros hombres que evalúan su desempeño. De ahí la importancia de realizar “las hazañas más intrépidas en el grupo de pares para confirmar la virilidad, hombría y masculinidad” (p.74). En cuanto a las niñas, sobre todo las hermanas mayores, se espera que ellas asuman un papel muy diferente al del varón, más vinculado a la ternura, el abrigo, el cuidado.

Sin embargo, las relaciones de género en los casos estudiados, no se limitan a conflictos o aspectos negativos, sino que también se han constatado manifestaciones muy positivas en las que las hermanas y hermanos se ayudan, se potencian, se alían con la maestra para hacer más simples aquellas cuestiones difíciles de llevar. En el caso del internado rural, esto se ve claramente sobre todo en las actividades extracurriculares, donde los hermanos se sostienen mutuamente, con todo lo que implica vivir en la

escuela lejos de los padres y de otros familiares. También en el Caso 2, cuando los hermanos mayores (varones) protegen a la hermana pequeña.

Es importante señalar que *la madre* es la figura parental que aparece más en los discursos de las maestras cuando hacen referencia a los discursos de los niños.

#### **4.5. Variables.**

##### ***4.5.1. Alumnos hermanos que comparten la escuela pero no el grupo.***

En cuanto a la primera variable determinada: alumnos hermanos que ***comparten la escuela pero no el grupo***, se puede afirmar que los niños de los casos estudiados por lo general se relacionan con sus hermanos como lo hacen con sus otros pares, a excepción de situaciones en que uno de ellos siente la necesidad de defender, proteger y/o cuidar al otro por lo general más pequeño. A su vez, se da la situación inversa de que los más pequeños buscan a los hermanos mayores para recibir su atención.

##### ***4.5.2. Alumnos hermanos que comparten la escuela y el aula.***

Respecto a la segunda variable: alumnos hermanos que ***comparten la escuela y el aula***; estos niños suelen tener relaciones vinculares más dependientes que si se encuentran en diferentes salones a diario; se buscan con las miradas, con el diálogo, con actitudes, etc. Esto genera en las maestras cierta preocupación por el traslado de roles que los niños tienen en su casa a la escuela. Es por esta razón que las docentes van tomando decisiones alternativas para que los alumnos hermanos desarrollen su autonomía y fortalezcan los vínculos con sus pares, como ocurre en el Caso 3, en que las docentes han modificado la estructura formal de los grupos para independizar a estos niños.

##### ***4.5.3. Alumnos hermanos que comparten la escuela, el aula y el hogar.***

En cuanto a la tercera variable: alumnos hermanos que ***comparten la escuela, el***

*aula y el hogar*; se suma el *hogar* a la variable anterior ya que entre los casos estudiados hay hermanos que por diferentes circunstancias familiares no siempre comparten el hogar. Por ejemplo, en el Caso 1 sucede que los hermanos viven en una casa pero dividida físicamente en dos (en una parte vive la madre con la hermana más pequeña y en la otra el padre con los demás hermanos). Esta situación genera confusión en los niños, confusión que se traslada a la escuela e influye en las decisiones que debe tomar la maestra. Para los otros casos, lo que más ocurre es que los hermanos se vinculan normalmente como compañeros de clase.

## **CAPÍTULO 5: Reflexiones finales**

Para dar cierre a este trabajo de investigación dedicado a **las relaciones de parentesco entre alumnos hermanos de la escuela rural y los desafíos desde la enseñanza**, es pertinente retomar los objetivos que en un inicio fueron planteados. Como *objetivo general* se propuso “**indagar acerca de las relaciones de parentesco que tienen lugar en la escuela rural**”. Como *objetivos específicos* se estableció “**estudiar y analizar las relaciones entre alumnos/as hermanos/as y sus manifestaciones**” y “**conocer algunas estrategias que utilizan las maestras ante el desafío de enseñar a los alumnos/as hermanos/as**”.

En cuanto al objetivo general, se puede afirmar que a través de los tres casos abordados fue posible realizar y descubrir un primer acercamiento al vasto y complejo universo de las relaciones de parentesco que en las escuelas rurales tienen lugar. Sin dudas, desde la investigación educativa hay mucho trabajo por realizar en el sentido de aportar conocimientos de un campo poco explorado y que puede ofrecer respuestas a muchos interrogantes, desde varias disciplinas, a la educación rural en particular y a la educación en general.

Conocer cómo se configuran y manifiestan las relaciones de parentesco en el aula multigrado y en la escuela rural, puede ser una fuente generadora de estrategias, herramientas y recursos para los docentes a la hora de tomar decisiones, crear alternativas pedagógicas que se adecúen a las realidades, necesidades e intereses de los alumnos. Estos aportes no se limitan al aula multigrado, sino todo lo contrario. Se pretende contribuir a repensar estas relaciones en otros ámbitos educativos, visibilizando aspectos que quizá no han sido tomados en consideración.

En los puntos siguientes, se hará referencia a las reflexiones en torno a los objetivos específicos propuestos.

### **5.1. Consideraciones generales.**



En cuanto a **las relaciones entre alumnos/as hermanos/as y sus manifestaciones**, se evidencia que las relaciones vinculares se tornan más complejas cuando aparecen otros sujetos pares en el escenario, respecto a los modos de actuar y a las reacciones de los hermanos en la escuela. Surgen la defensa y la protección en diversas manifestaciones, muchas veces ligadas al cuidado entre hermanos.

Dentro de los grupos de alumnos hermanos, se destaca el fuerte papel de los hermanos mayores y de las hermanas mayores, ya mencionado con más profundidad y detalle en el capítulo anterior. A su vez, se evidencian diferencias en cuanto a los comportamientos y manifestaciones de estos niños mayores en un grupo y otro de hermanos. Los mismos responden a configuraciones familiares y roles determinados en el seno del núcleo familiar que se trasladan al ámbito escolar. Es por ello que, en gran medida, los docentes encuentran obstáculos difíciles de remover cuando no hay un acuerdo y/o diálogo con la familia para fortalecer el proceso educativo de los alumnos.

Respecto al segundo objetivo específico, **conocer las estrategias que utilizan las maestras ante el desafío de enseñar a los alumnos/as hermanos/as**, para los casos estudiados, las mismas se gestan esencialmente en el trabajo cooperativo entre colegas, indispensable para lograr acuerdos institucionales a nivel formal e informal. Un claro ejemplo de ello es la ruptura de los grados formales con el objetivo de lograr un desarrollo de la autonomía de los alumnos hermanos. Este tipo de decisiones requieren del establecimiento de normas básicas que suponen de antemano un diálogo genuino entre colegas, personal no docente, alumnos, familia y comunidad.

Otro aspecto importante de señalar es el profundo conocimiento del alumnado por parte de las maestras que posibilita el número reducido de niños. Esto contribuye enormemente a la tarea docente, ganando tiempo valioso para mejorar día a día las intervenciones, sobre todo en aquellas situaciones que requieren una rápida respuesta para los niños y las familias. Esto se pudo apreciar más claramente en el caso de la

escuela internado, donde el rol de la maestra adquiere una dimensión maternal y de sostén emocional mucho más acentuado que en los otros casos.

En todos los casos estudiados la figura de la maestra ha jugado un rol fundamental, abordando la enseñanza desde una perspectiva integral. Respecto al sostenimiento emocional y afectivo de los alumnos hermanos, ellas han contribuido enormemente a la integración, al fortalecimiento de los vínculos educativos y a la resiliencia de los niños más vulnerados en sus derechos.

## **5.2. Consideraciones acerca de los casos estudiados.**

### ***Caso 1.***

El análisis comparativo del grupo de un año para el otro (2016-2017), permitió determinar que el escenario cambia notablemente cuando a un núcleo de hermanos se le suman otros. Si bien la reconfiguración del grupo se torna más compleja en la medida que aumenta el alumnado, creciendo también las manifestaciones de competencia y rivalidad, no siempre significa un factor negativo. Cuanto más niños asisten a la escuela, más son las posibilidades de socializar con otros pares diferentes.

La maestra se propuso como uno de los objetivos centrales, contribuir al fortalecimiento de los vínculos: los intrafamiliares (padres e hijos) y el vínculo escuela-familias. Su estrategia principal fue habilitar espacios para la realización de actividades con los padres en la escuela, logrando muy buenos resultados.

Frente a los conflictos e inestabilidad emocional de algunos niños, a las situaciones familiares adversas, etc., la maestra se sobrepone a los problemas diarios y los asume como desafíos, en que la principal estrategia para la enseñanza está en poner límites con afecto y paciencia, exigiendo a los alumnos al máximo.

Otro aspecto importante que en este caso se evidencia y tiene sus efectos, es el hecho

de ser vecina además de maestra. Recordemos que Natalia vive en la zona desde niña y esto le permite ir más a fondo en el entramado de las familias de la comunidad educativa. El hecho de que la maestra de la escuela rural de una comunidad viva en ella y la conozca, permite entender mejor la realidad que viven los alumnos y de esta forma las decisiones docentes pueden ser más acertadas. Sin embargo, esto también supone un riesgo en cuanto a que se puede perder objetividad respecto a la historias de las familias y de los modos de acercamiento de los padres a la escuela.

También este caso permitió mostrar un aspecto muy importante que tiene que ver con la permanencia del docente en la escuela, es decir, cuando vive en ella o viaja a diario. Cuando la docente se queda a pernoctar en la escuela, los niños suelen también estar más tiempo allí ayudando y acompañando a la maestra, sobre todo aquéllos que no desean estar en su hogar. La escuela representa para estos alumnos un espacio saludable y muy reconfortante.

## ***Caso 2***

A través de este caso, de la mano de Gabriela, se pudo apreciar el enorme conocimiento que en unos meses adquiere un docente de sus alumnos en la escuela rural. El número reducido de niños, que suele verse como un aspecto negativo, guarda sin embargo esta gran posibilidad. Gabriela, como tantos docentes a diario, se convirtió en una figura central en la vida de sus alumnos (especialmente para este particular grupo de alumnos hermanos) brindando cuidado y sostén emocional, en su segundo año laboral.

A su vez, las distintas procedencias de estos niños permitió que en el aula se “entrelazaran perfectamente”, más allá de compartir el hogar e incluso lazos de consanguinidad. Gabriela encontró las estrategias para lograrlo, buscando en ellos sus fortalezas y habilitando un clima de aula de respeto por el dolor ajeno y los modos en

que este se manifiesta. La paciencia, el diálogo y el trabajo colaborativo aparecen en este caso como aspectos fundamentales para lograr avances significativos con los alumnos hermanos.

La maestra señala que cuando los niños se reencuentran con sus padres biológicos “retroceden” muchísimo. Para volver al equilibrio, una de las estrategias que utiliza la docente es proporcionarles barro y dejarlos crear. De esta forma los niños “descargan” cierta angustia acumulada, volviendo de a poco a la estabilidad emocional.

En cuanto a los comportamientos y las manifestaciones más destacables de los alumnos hermanos, en este caso los niños se unen frente a la adversidad y/o situaciones que resultan desconocidas para ellos. La maestra ha optado como principal estrategia (junto con otras colegas), la creación de espacios como los agrupamientos escolares para que los niños fortalezcan lazos sociales con otros pares, generando mayor autonomía y seguridad en los alumnos hermanos. Este comportamiento también ha sido reconocido como característico por las demás maestras que participan del agrupamiento. Esto permite considerar y reconocer al agrupamiento escolar como un espacio integral de formación para los alumnos.

En este caso el hallazgo singular destacable fue el sentimiento de excesiva frustración de algunos niños ante situaciones comunes para la maestra. Aquí puede pensarse que la frustración es un sentimiento positivo en una dosis menor. Otro elemento es la no correspondencia o desproporción de la magnitud de la frustración con el tamaño del problema a resolver. La estrategia de la maestra ante esta situación que protagonizan algunos de los alumnos hermanos, es fomentar la seguridad, la autoconfianza y el autoestima de los alumnos en el momento oportuno.

En cuanto a las demostraciones excesivas de afecto, frente a la ausencia del mismo por parte de los adultos referentes de la familia, ante la presencia de incertidumbres en

alguna de las etapas iniciales del desarrollo, pareciera que la demanda de afecto es una constante. La paradójica *presencia de la ausencia* parece dejar sus secuelas, convirtiéndose en otro aspecto para seguir investigando.

Otro aspecto muy importante en este proceso, es la compañía y el cuidado que los vecinos de la escuela le brindan a la maestra, más cuando se trata de una joven docente, proveniente de la ciudad capital y, por lo tanto, con poca experiencia y conocimiento de la vida en el campo. Este acompañamiento por parte de las familias vecinas repercute en la motivación y en la permanencia de la maestra en la escuela rural.

### ***Caso 3.***

El estudio y análisis de este caso ha ofrecido la posibilidad de visibilizar varios aspectos importantes para seguir profundizando. Por ejemplo, en cuanto al rol o papel de la hermana y del hermano mayor, son múltiples las manifestaciones y comportamientos de los diferentes grupos de alumnos hermanos. Por tratarse de una escuela internado, las posibilidades y situaciones de observar dichos comportamientos son mucho más vastas.

Los hermanos mayores suelen comportarse como madres y padres a los que los más pequeños obedecen. Los mayores conocen muy bien a los chicos y esto les facilita la tarea de saber mandar o ejercer liderazgo. Sin embargo, esto no significa que deba atribuirse necesariamente una connotación negativa, ya que en varios casos los hermanos más pequeños logran adaptarse por la contención y seguridad que sus hermanos más grandes les brindan.

Otro aspecto a señalar, es la cadena de responsabilidades que de alguna forma se “corta” para los hermanos mayores al ingresar al internado. Las maestras hacen referencia a la “liberación” que muchas veces sienten los niños más grandes porque las

responsabilidades para con los más pequeños pasan a ser de las docentes. Esto permite que los niños vivan las etapas de desarrollo sin mayores responsabilidades que corresponden a su edad.

Respecto al caso de inclusión que hay en la escuela, queda evidente la importancia de establecer alianzas entre docentes y padres para brindar un marco de hábitos, reglas y valores compartidos para que la evolución del niño (niña en este caso) sea favorable. El uso de un lenguaje común en la escuela y en el hogar, es un aspecto fundamental en este caso particular.

Una de las maestras señala haber elegido la escuela internado para trabajar ya que le gusta el *trabajo social*. Al respecto, sería muy interesante continuar profundizando desde la investigación educativa, todo lo que puede contribuir en estos espacios educativos el trabajo conjunto con educadores sociales.

Otro aspecto importante tiene que ver con la calidad de todo lo que brinda la escuela rural (que muchas veces supera ampliamente a lo que los niños reciben en sus propias casas): mejor calidad edilicia (con más comodidades); una alimentación más saludable y sustanciosa; reciben más cuidados y atención por parte de los adultos; actividades extracurriculares más adecuadas y divertidas, etc.

Cabe destacar que muchas veces son las propias maestras de las escuelas rurales las que proponen a los padres la alternativa de mandar a sus hijos a la escuela internado. Cuando los maestros notan que los niños no pueden asistir con regularidad a la escuela, por lo general comienzan a indagar las causas y buscan otras posibilidades para que el acceso a la educación no sea imposibilitado. La escuela internado para algunas familias es la única oportunidad para que sus hijos accedan a la educación formal.

Sin embargo, esto no significa que los alumnos no echen de menos el contacto diario

con sus familiares. Este caso nos ha mostrado lo difícil que a veces resulta para los alumnos y para los padres estar varios días sin verse. Las maestras consideran entre sus principales estrategias mantener el equilibrio de las relaciones entre los alumnos hermanos, sobre todo porque cuando se sienten lejos del núcleo familiar suelen aferrarse entre los hermanos y esto provoca un efecto a veces de cierta dependencia que las maestras quieren evitar en algunas ocasiones y permitir en otras.

### **5.3. Aspectos a seguir investigando**

Si bien quedan muchas puertas abiertas a la investigación educativa, se pueden destacar las siguientes:

- Analizar quizá desde una perspectiva psicológica, cuáles son las formas de “escape” que el alumno utiliza para transformar su realidad y si estas formas son buscadas consciente o inconscientemente por el sujeto. Esto se pudo apreciar en el Caso 1, en el uso de las TIC.
- Investigar en una escuela urbana (aunque no estén los hermanos en el mismo grupo) qué información nos brinda el docente respecto a su relacionamiento entre alumnos hermanos (el cuidado, el compartir materiales, comportamientos en los recreos, actividades compartidas a nivel institucional, etc)
- Analizar el rol de la hermana y del hermano mayor.
- Estudiar las relaciones de poder y las relaciones de género entre los alumnos hermanos, abordadas en forma independiente y en forma entrelazada.
- Indagar cómo inciden las transformaciones de la agricultura en los núcleos familiares y en la escuela rural, por ejemplo el “nuevo” sujeto pedagógico que la escuela internado recibe.
- Profundizar en los aportes que desde la educación social se pueden brindar para

fortalecer estos espacios educativos.

## Referencias bibliográficas

Aranzadi, J. (2008). *Introducción histórica a la Antropología del parentesco*.

UNED. Editorial Universitaria Ramón Areces. España. Recuperado en:

<https://books.google.com.uy/books?id=cGGnDAAAQBAJ&pg=PA65&dq=parientes+consangu%C3%ADneos&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiLhYOf06vuAhW2JrkGHcJPCYsQ6AEwAXoECAIQAg#v=onepage&q=parientes%20consangu%C3%ADneos&f=false>

Blanco Lobo, M. (2008). *Relaciones de género: reconocer y comprender las relaciones entre mujeres y hombres*. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado en:

[https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2634/recurso\\_729.pdf?sequence=1](https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2634/recurso_729.pdf?sequence=1)

Boix, R. (2009). *Algunas reflexiones sobre el valor pedagógico del aula rural*. (Inédito)

Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y organización escolar.

España, Granada. Recuperado en:

<https://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, (3). Universidad de Granada, España. Recuperado

en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711311.pdf>

Carro, S., Fernández, A. (2012). *Tejiendo redes. La relación Escuela, Familia y Comunidad en el medio rural*. Ed. Psicolibros.

Fernández, A. (2010). Los mensajeros y el amor: de dáimones y ángeles. En *La*



*Transferencia, una loca pasión*. Yaugurú.

Garcés, F. Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. En *Discusiones Filosóficas*. Año 14 (22), pp.187-201. Colombia. Recuperado en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v14n22/v14n22a12.pdf>

Gómez, E. (Sin fecha). *Introducción a la antropología social y cultural. Antropología de la familia y del parentesco*. UD. Recuperado en:

[https://ocw.unican.es/pluginfile.php/2208/mod\\_resource/content/1/tema4-antropologia.pdf](https://ocw.unican.es/pluginfile.php/2208/mod_resource/content/1/tema4-antropologia.pdf)

Gómez, E. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, (1), art. 11. Recuperado en:

<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4770>

Kay, Cristóbal (2007). *Pobreza rural en América Latina: teorías y estrategias de desarrollo*. Recuperado en:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032007000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000100003)

Martínez, S. (2012). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido*. Tesis de doctorado. Universitat de Barcelona. Recuperado en:

[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48969/4/SMP\\_1de2.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48969/4/SMP_1de2.pdf)

Montenegro, A. (2016). La configuración de las relaciones entre niños hermanos en una escuela albergue rural. *Cuadernos de Educación*. Recuperado en:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16949>

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

Piñeiro, D. (Sin datos). Caracterización de la Producción Familiar.

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. En *Cuadernos Interculturales*, Año 4, (7), pp. 81-95. Universidad de Playa Ancha. Chile. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200706.pdf>

Santos, L. (2007). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Quehacer Educativo* (81).

Santos, L. (2009). El valor de la educación rural: el medio y su escuela. En Romano, A., Bordoli, E. (comp.) *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*.

Psicolibros Waslala: Montevideo. Recuperado en:

[https://www.academia.edu/9552148/Bordoli\\_Romano\\_Pensar\\_la\\_escuela\\_como\\_proyecto\\_politico\\_pedagogico\\_libre](https://www.academia.edu/9552148/Bordoli_Romano_Pensar_la_escuela_como_proyecto_politico_pedagogico_libre)

Santos, L. (2020). *El apoyo pedagógico didáctico a maestros rurales: el caso de los noveles docentes*. Departamento de Educación Rural. ANEP-CEIP. Uruguay. (Inédito)

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de maestría. Recuperado en:

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>

Torres, L. (2005). Diferencias en la crianza paterna de tres grupos familiares. En *Enseñanza e investigación en psicología*, vol.10, (1). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29210105.pdf>

Toledo, A., Hernández, M. (1980). El alumno de la escuela rural como fuerza de trabajo. En *Revista Colombiana de Educación*. Recuperado en:

[https://www.researchgate.net/publication/321053224\\_EL\\_ALUMNO\\_DE\\_LA\\_ESCUELA\\_RURAL\\_COMO\\_FUERZA\\_DE\\_TRABAJO](https://www.researchgate.net/publication/321053224_EL_ALUMNO_DE_LA_ESCUELA_RURAL_COMO_FUERZA_DE_TRABAJO)

## Anexos

---

### **a) Diseño (guía) de la entrevista a docentes.**

- Trayectoria laboral.
- ¿Ha usted notado mayor distracción en uno de los hermanos por cuidar al otro? En ese caso, ¿se ve usted de alguna manera forzado/a a explicar nuevamente la consigna o llamarle la atención para que se concentre en su tarea?
- ¿Fue usted docente de sus hijos? En caso afirmativo, ¿cómo recuerda esa vivencia?
- ¿Uno de los hermanos le describe a usted aspectos del otro a modo de crítica constructiva o negativa? En caso afirmativo, ¿lo hace delante del hermano o a solas?
- ¿Los hermanos se tutorean entre sí? En caso afirmativo, ¿considera que incide en el proceso de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cómo lo nota usted?
- Respecto a la ubicación dentro del aula, ¿los alumnos se ubican donde desean?, ¿suele ubicarlos juntos o separados?
- ¿Ha observado si hay patrones que se repiten (me refiero al comportamiento respecto a la enseñanza, entre diferentes pares o tríos de hermanos; si se critican entre sí, si uno tiende a ser más independiente que el otro respecto a la atención directa del docente)?
- ¿Realiza alguna puntualización o distinción en la planificación diaria y/o periódica?
- Aspectos u observaciones que desee agregar.

### **b) Información obtenida discriminada por casos. Entrevistas.**

#### **Sumario:**

#### **Caso 1. Escuela rural “Capilla de Farruco”.**

##### Parte A. Entrevista 1.

- Trayectoria laboral de la maestra.
- Influencia del parentesco a la hora de planificar.
- Influencia de las tecnologías en el aula para superar obstáculos en la comunicación y

en los aprendizajes.

- El agrupamiento escolar.
- La influencia del “cuidado” entre los hermanos en el proceso de enseñanza.
- El rol del hermano mayor.
- Los conflictos entre hermanos.
- Las cosas “de casa” que no se cuentan en la escuela.
- Influencia de las relaciones entre alumnos hermanos en situaciones de enseñanza.
- El apoyo familiar: los deberes.

Parte B. Entrevista 2.

- Trayectoria laboral de la maestra.
- Sobre su experiencia docente con alumnos hermanos.
- Influencia de las relaciones entre alumnos hermanos en situaciones de enseñanza.
- Sobre la vida intrafamiliar y sus repercusiones en la escuela.
- Todos juntos en el aula.
- Influencias de las relaciones de género en la planificación.
- Sobre el vínculo entre docente y alumnos.
- La ayuda mutua entre los alumnos hermanos.
- Los conflictos entre alumnos hermanos.
- Relaciones de poder: “la competencia por ser el más fuerte”.

**Caso 2. Los alumnos hermanos consanguíneos y adoptados (p.91).**

Entrevista 1:

- Características y organización del alumnado.
- Características de los grupos de alumnos hermanos.
- Las cosas “de casa” que no se cuentan en la escuela y viceversa.

- Los conflictos entre alumnos hermanos.
- El apoyo familiar: los deberes.
- Influencia de las relaciones entre alumnos hermanos en situaciones de enseñanza.
- De las relaciones de tutorías en el aula.
- El uso de los espacios.
- La planificación multigrado.
- Patrones de comportamiento y actitudes de los alumnos hermanos en situaciones puntuales de enseñanza.

#### Entrevista 2.

- Una historia de hermanos y hermanas.
- Más allá de la escuela.

### **Caso 3: La escuela internado rural (p.103)**

#### Entrevista 1.

- Características y organización del centro.
- Situación de los alumnos y alumnas.
- La transición: del “hogar familiar” a la “casa escolar”.
- La convivencia de los alumnos hermanos en la escuela.

#### Entrevista 2.

- Características y organización del alumnado.
- Influencia del parentesco a la hora de planificar.

### Entrevista 3.

- Características y organización del alumnado.
- Influencia del parentesco a la hora de planificar.
- Características de los grupos de alumnos hermanos.
- Cuando la maestra casi, casi, es “mamá, papá...”.

### **Caso 1. Escuela rural “Capilla de Farruco”.**

Este caso está desglosado en dos partes ya que se realizaron dos entrevistas para obtener una información más completa y que, a su vez, proporcionara cierta continuidad de esta situación de alumnos hermanos tan particular. El seguimiento se realiza en dos años consecutivos (2016-2017).

En la primera parte, se presentan los datos brindados por la maestra Gabriela, quien estuvo a cargo del grupo durante 2016. En este período asistían a la escuela tres alumnos hermanos, representando el total del alumnado. En la segunda parte, se da cuenta de la información obtenida de la entrevista a la maestra Natalia, quien narra lo que ocurre cuando se suma al alumnado otro grupo de alumnos hermanos en el 2017.

#### *Parte A. Entrevista 1.*

La maestra Gabriela fue entrevistada dos veces en el marco de esta investigación, ya que protagoniza esta primera parte del Caso 1 y, posteriormente, el Caso 2. La primera entrevista se realizó en el CAF<sup>20</sup>, mientras la docente estaba realizando un curso de capacitación permanente; y la segunda en la escuela, a cuatro meses del primer encuentro.

20 Centro Agustín Ferreiro. Cruz de los Caminos. Dpto. de Canelones, Uruguay.

La maestra había tenido una experiencia muy especial el año lectivo anterior (2016) en una escuela rural ubicada al noreste del departamento de Durazno. Los únicos tres alumnos de la escuela eran hermanos: Clara de 6 años, Agustín de 8 y Cecilia de 10. Los grados que cursaban respectivamente eran: 1ro, 3ro y 4to (la alumna mayor estaba en 4to porque había repetido 1er año). Los tres alumnos son hermanos biológicos por parte de madre y padre.

Durante la entrevista ocurrió algo muy interesante y enriquecedor que fue de gran aporte, ya que se unió como informante otra docente (Ana) que se encontraba junto a Gabriela realizando el curso en el CAF. Las historias de estas maestras se entrelazan del mismo modo que los casos analizados; el año anterior Ana fue maestra unidocente de la escuela en la que este año se encuentra Gabriela, por ello conoce a los niños y esto amplía la comprensión de Gabriela sobre la situación de los alumnos. Ambas como noveles docentes<sup>21</sup>, se acompañan y apoyan mutuamente sobre todo para tomar decisiones. De esta forma, se anticipa al lector que en los párrafos siguientes encontrará la intervención de Ana, aunque sea Gabriela la maestra de referencia.

A continuación, aparecerán en orden los puntos tratados durante el desarrollo de la entrevista, luego de un gran esfuerzo por organizar y sintetizar el enorme caudal de información obtenida por parte de las docentes.

*- Trayectoria laboral de la maestra.*

La maestra Gabriela al día de la entrevista cursaba su segundo año de trabajo. En la escuela correspondiente al Caso 1 realizó su primer año laboral.

*- Influencia del parentesco a la hora de planificar.*

La docente expresa que planificaba normalmente, a excepción de alguna actividad que implicase trabajar en conjunto, ya que se daban algunos conflictos entre hermanos por

<sup>21</sup> Un docente novel es aquél cuya trayectoria laboral está comprendida entre el momento de inicio hasta los cinco años (inclusive) de su labor.

cosas sencillas, por pensar o querer hacer algo diferente, pero no más allá de eso.

Destaca que la relación entre ellos era “bastante buena”, que se relacionaban más en la escuela que en la casa. Agrega que “en la casa como que cada uno estaba en su mundo, estaba con la tele, o cada uno por su lado, por separado, y capaz que en la escuela al ser los únicos alumnos se relacionaban más”.

También señala que el vínculo en la escuela los ayudó mucho a fortalecer el vínculo familiar. A esto se le suma que la alumna de 1er año tenía un problema de fonoaudiología y no la trataban, expresa la maestra con cierto tono de impotencia frente a un cuadro familiar donde ocurrían “un montón de cosas más...”.

Destaca que la atención de la salud es un tema complicado por las distancias y los horarios. También ocurre que las familias muchas veces piensan que algunos problemas se deben a la edad o a cuestiones de madurez del niño y no por una causa física, entonces se “espera a que pasen los años para ver si el niño mejora o no”, o por no aceptar simplemente lo que le sucede.

Los niños tenían problemas en el lenguaje. A la niña le costó “un poco” al principio la lectura y, en consecuencia, la escritura, que “van de la mano”. La maestra expresa en su relato que hubo un esfuerzo de parte de María por superar las dificultades:

(...) sin embargo eso no fue un impedimento para ella porque se ve que como que quería estar a la par de los hermanos, que los hermanos iban a la casa, que leían, con la tablet, con sus libros, entonces ella hizo por superarse y bueno, al principio le costó pero después hizo el clic y ya tuvo el despegue y ahí no la paró más nadie. (Caso 1, entrevista 1, cita 1)

Gabriela planificaba actividades con la familia, porque a los niños les gustaba trabajar con los padres en la escuela y siempre resultaban experiencias positivas.



*- Influencia de las tecnologías en el aula para superar obstáculos en la comunicación y en los aprendizajes.*

Respecto a la influencia del uso de las tecnologías en aquellos casos que presentan más dificultades, como las de María, la maestra expresa que es una herramienta más de trabajo y de estudio que puede ayudar, pero que depende de cómo la utilice el docente ya que tiene sus “cosas positivas y sus cosas negativas, como todo”. Destaca la importancia de la “buena conectividad” para el uso de esta herramienta y que en la zona funcionaba muy bien.

*- El agrupamiento escolar.*

Gabriela cuenta que la escuela forma parte de un agrupamiento escolar integrado por seis centros, todos a cargo de maestras unidocentes. Señala que cuando ocurren los encuentros con otras escuelas, los hermanos tienden a permanecer juntos siempre, “como que cuesta un poquito más que se dispersen y se vayan con los otros. A veces les cuesta un poco el intercambio. Como que siempre tratan de quedar todos...”.

En este momento de la entrevista comenzó a intervenir espontáneamente Ana. Ambas maestras noveles son compañeras e integran el mismo agrupamiento escolar<sup>22</sup>. La distancia física entre las escuelas es de 6 km. Consideran una experiencia “buena” el hecho de haber egresado del instituto de formación docente y directamente trabajar en una escuela rural, valorando enfáticamente la oportunidad laboral.

*- La influencia del “cuidado” entre los hermanos en el proceso de enseñanza.*

En cuanto a este aspecto, Gabriela señala que puede haber distracción de uno de los hermanos por *cuidar* al otro, pero se trata de un cuidado que no tiene que ver con que

<sup>22</sup> En Uruguay se denomina *agrupamiento escolar* a la reunión de varias escuelas rurales en un mismo centro, generalmente durante una jornada donde se comparten múltiples actividades en interacción simultánea con otras instituciones con finalidades educativas, de salud y recreación, entre otras.

“le pase algo”, sino en el sentido de que “haga las cosas como tiene que hacerlas y siempre está corrigiéndolo, corrigiéndose entre ellos”. El cuidado se corresponde con la *corrección* en este caso.

- *El rol del hermano mayor.*

El cuidado en clave de corrección se evidencia más cuando viene de parte del hermano mayor. La maestra Ana cuenta que:

(...) siempre el hermano mayor asume el rol de corregir al otro, ya sea en un error, por ejemplo en el comedor, principalmente “no comas con la boca abierta”, “no hables con la boca llena”, cosas así, y bueno, y capaz que también en actividades de la clase (...) cuando le cuesta algo, alguna actividad que está haciendo solo; puede ser que el alumno, generalmente el mayor, va a ayudar al chico. Eso se da mucho en las escuelas rurales. (Caso 1, entrevista 1, cita 2)

La noción de *cuidado* se hace extensiva a otros aspectos del orden de comportamiento social, de hábitos y reglas de convivencia. La figura del hermano mayor como el que pone orden y corrige, pero también quien asume **el rol de tutor cuando** al hermano menor “le cuesta” alguna actividad que está haciendo solo. Ana señala que se trata de un hecho frecuente y común en el aula multigrado. A lo anterior, la maestra agrega: “el rol del hermano mayor como de protector, como de cuidar al hermano más chico”. Aparece el cuidado ligado a la noción de *protección*.

Es interesante observar cómo las maestras van pensando y reflexionando durante el desarrollo de la entrevista, donde van redescubriendo elementos cotidianos de las formas de vincularse entre los alumnos hermanos. Dice Gabriela: “Ahora yo pienso que cuando hay un hermano mayor, puede que salga en defensa del hermano menor, cuando hay otro, que no sea del grupo familiar”. Aparecen otros dos elementos importantes: el

cuidado como *defensa* y la *pertenencia* a un grupo familiar, ligado al sentimiento de pertenencia. La maestra no pudo observar la manifestación de la defensa del hermano mayor frente a la amenaza de un niño de otro grupo familiar para con su hermano menor, ya que el alumnado completo estaba conformado por los tres hermanos; pero sí lo observa este año, con la presencia de alumnos provenientes de distintas familias. Es evidente que las relaciones vinculares se tornan más complejas cuando aparecen otros sujetos en el escenario, respecto a los modos de actuar y a las reacciones de los hermanos en la escuela. Gabriela reafirma esto, expresando:

(...) al tener otros casos que son hermanos que hay un hermano mayor y un hermano menor, veo que el hermano mayor generalmente sale en defensa, o sea hay oportunidades, hay momentos que sale en defensa, como también hay momentos que lo deja solo a ver qué pasa. (Caso 1, entrevista 1, cita 3)

La maestra expresa que cuando la que es mayor es hermana (mujer) el cuidado está más relacionado al “abrigo”, más ligado al “instinto maternal”; pero cuando el mayor es varón, aparecen expresiones del tipo “no te metas con mi hermano porque si no te mato”.

- *Los conflictos entre hermanos.*

Como respuesta a la pregunta si había situaciones de enseñanza en que era necesario explicar nuevamente la consigna, llamar la atención para que se concentren en la tarea y situaciones de ese estilo, Gabriela señala que generalmente pasa cuando se produce algún tipo de conflicto. Ambas maestras observan con frecuencia las peleas por los útiles en que los niños usan expresiones como “dame que esto es mío”. Las maestras agregan que “son muy celosos cada uno de sus útiles” y escuchan decir: “si querés el

color me lo tenés que pedir prestado”, o “permiso”, o “me prestás tal cosa”, o sea, como dice Ana: “no es que voy y lo agarro y lo llevo”; o como dice Gabriela: “o todo es de todos”. Esto es observado con mucha frecuencia por las dos maestras.

Estas expresiones, tanto de las maestras como de los alumnos y alumnas hermanos/as, dejan en claro un nuevo elemento: el hecho de compartir un hogar y pertenecer a una misma familia, no significa que en la escuela todo se comparta. Aparece el *celo* de lo propio, el pedido de *permiso*, como si se tratase de otro compañero o compañera. El niño mantiene su individualidad.

- *Las cosas “de casa” que no se cuentan en la escuela.*

Otro elemento observado por las maestras tiene que ver con lo que está permitido decir o *contar* en la escuela sobre las cosas que ocurren en casa. Gabriela ha escuchado este tipo de expresiones: “Ah te acordás que esto mamá dijo que no lo podías decir acá en la escuela, “maestra fulano hizo tal cosa en casa” (...), “las cosas de casa en la escuela no se cuentan”, “después le digo a mamá”.

También aparecen las *amenazas* del tipo “le cuento a mamá lo que hiciste en la escuela” y las *rivalidades* entre ellos por la atención de la maestra; afirma Gabriela que esto último “siempre sucede” y agrega: “como que se genera un vínculo y más cuando son un número reducido de alumnos (...). Se genera otro tipo de vínculo con la docente y pasa”. El vínculo docente-alumno se profundiza más cuando el número de alumnos es tan reducido. Al respecto, Gabriela cuenta una anécdota muy ilustrativa:

A mi me pasó de una vez de una niña que vino bañadita, no sé qué... y le digo:

“¡Ay! ¿esa cara de enojada tan preciosa que viniste hoy?” Y la hermana dice: “¿y yo cómo vine?” ¿Y yo? ... Y estaban iguales las dos. “¡Preciosa también!”

Entonces como diciendo “le decís a ella y a mi no me decís” “¿Y por qué a mi

hermana le hiciste esto y a mi no?””, ponele... y que están en diferentes grados, entonces las actividades son diferentes. Y ahí explicarles que ellas están en diferentes grados, que son personas diferentes, ya sean hermanas o no. Se ve esa rivalidad entre ellas. (Caso 1, entrevista 1, cita 4)

Otro elemento común que destacan las maestras, es que cuando los padres le compran algo, como ropa o útiles, ambos lo llevan a la escuela. Ana dice:

Si a uno le compran un par de championes, el otro también lo tiene que llevar a la escuela y lo muestran a la misma vez. Si hay uno que lo muestra, el otro te lo va a mostrar a los cinco minutos a ver si le decís la misma respuesta, si le hacés el mismo comentario o lo que sea. (Caso 1, entrevista 1, cita 5)

*- Influencia de las relaciones entre alumnos hermanos en situaciones de enseñanza.*

Se les pregunta a las docentes si respecto a una situación de enseñanza, a la explicación de una consigna, a las demandas de tiempo de los alumnos, etc., si se traslada eso del “mimo”, de los celos, del llamado de atención, por parte de un hermano cuando está con el otro. Gabriela responde que si bien los niños tienen claro que son compañeros de clase, se observan actitudes de celos, por ejemplo, del hermano mayor hacia el menor porque los chicos demandan más atención y tiempo.

Puede haber una molestia y aparte vos le dedicás más tiempo; vos vas y te sentás directamente con él y con el otro capaz que lo atendés de parado, digo va un tema también de los grados que puede llegar a generar también algún tipo de molestia. (Caso 1, entrevista 1, cita 6)

*- El apoyo familiar: los deberes.*

Gabriela vivió una experiencia que considera muy positiva con los tres hermanos, en el que cada uno hacía sus tareas por separado. Cuenta que el padre era analfabeto porque nunca había ido a la escuela y la madre había cursado hasta tercer año de primaria, no era de mucha ayuda para realizar las tareas. Pero destaca la actitud de los padres:

los obligaban a sentarse, tenían la voluntad, (...) un buen vínculo conmigo, siempre iban a la escuela a colaborar, pero no los podían ayudar en ese sentido de corregirles los deberes. Yo me daba cuenta que eran niños independientes que hacían solitos los deberes. Pero ta, tampoco se corregían entre hermanos, eso no, no pasó. (Caso 1, entrevista 1, cita 7 )

Aparecen varios elementos importantes: el buen relacionamiento de los padres con la maestra, la colaboración de la familia con la escuela, la independencia y responsabilidad de los niños para cumplir con los deberes, sin depender ni recibir ayuda de los hermanos. Queda evidente que, en el caso de estos padres, colaboran de la forma que pueden.

*Parte B. Entrevista 2.*

Como ya se adelantó, se realizó una visita a la escuela para continuar profundizando el estudio de este caso, del que Gabriela brindó varios datos. Ya en el escenario de la escuela rural, la maestra Natalia nos recibió junto a los alumnos. Allí estaba parte de la familia de la maestra pintando y haciendo algunos arreglos del edificio escolar (situación frecuente según se apreció en el desarrollo de la entrevista). Nuevamente, se expone la información obtenida en la entrevista organizada en subpuntos.

*- Trayectoria laboral de la maestra.*

Estamos frente a otro caso de una novel maestra unidocente. Natalia tiene 32 años de edad y es el quinto año de trabajo (el cuarto que ha optado por desempeñarse en escuelas rurales). El primer año hizo una suplencia y después todos han sido cargos interinos. Es el primer año que trabaja en esta escuela.

*- Sobre su experiencia docente con alumnos hermanos.*

La maestra expresa que se trata de un caso muy particular por la situación familiar de los niños. Describe a los alumnos como tranquilos y bastante educados “por un padre que está solo para todo”. Agrega que la madre “está para otras cosas”, pero vive en la misma casa con sus hijos en una pieza aparte. El vínculo entre la pareja es muy conflictivo y esto trae notorias “consecuencias” en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

*- Acerca del alumnado y su fluctuación.*

Al comenzar el año (2017) asistían tres hermanos, dos varones y una niña; los mismos alumnos que tenía la maestra Gabriela el año anterior: Cecilia (11 años) cursando 5to grado, Agustín (10) en 4to y Clara (8) en 2do. Cecilia había repetido primer año debido a la gran cantidad de inasistencias. La maestra cuenta que “cuando ellos no estaban tenían que caminar, les quedaba re lejos y muchas veces no iban y repetían por faltas”. Agrega que hacían dos kilómetros caminando y en la casa “no había preocupación en que viniesen todos los días”.

El alumnado era más numeroso, desde pocos días del inicio de clases hasta agosto de este año lectivo. Concurrían a la escuela otro grupo de cuatro hermanos (de un total de ocho, pero los que quedaban en la casa no estaban en edad escolar): Lourdes (10 años) en 5to grado, Matías (9) en 3ro, Luis (6) en 1ro y Mario en nivel 4.

*- Influencia de las relaciones entre alumnos hermanos en situaciones de enseñanza.*

La maestra experimentó un antes y un después respecto a la organización del trabajo. Cuando en agosto dejó de concurrir este grupo de hermanos, la dinámica escolar cambió notablemente. Pero la historia que la maestra Natalia nos cuenta tiene sus raíces en el año próximo pasado. Ella había organizado su trabajo en base a los tres hermanos, los únicos alumnos que concurrían a la escuela (Cecilia, Agustín y Clara).

A poco tiempo del inicio de este año (2017), llegó a la escuela el segundo grupo de hermanos. Expresa Natalia: “Y cuando llegaron estos niños, venían con un nivel bajísimo, cualquiera de ellos. Entonces tuve que replanificar todo”. Destaca el esfuerzo que hizo para adaptar la planificación al nivel tan descendido de todos los niños que se habían sumado al alumnado inicial, además de hacer un trabajo más personalizado cara a cara con cada alumno.

*- Sobre la vida intrafamiliar y sus repercusiones en la escuela.*

El padre de estos niños es changador y la madre ama de casa. La maestra cuenta que “no cuidan los trabajos” y esto hace que vivan en la pobreza. Los vecinos colaboran con ellos a través de la maestra, dándole colchones, ropa, calzados, etc., “pero no hay cuidado ninguno”.

Ambos grupos de hermanos se diferencian respecto a los hábitos y valores que manifiestan en la escuela. Si bien las dos familias son “pobres”, en este último grupo se observa abandono aunque los niños tengan a su madre en la casa. En el caso anterior los niños están solos todo el día (aunque su madre viva en una pieza aparte en la misma casa). La hermana mayor (Cecilia) es la que cumple el rol de madre, el que se hace extensivo en la escuela. Expresa la maestra:

Cecilia así como la vez, esa niña de 11 años, que además de ser niña es madre,



porque ella llega a la casa y tiene que seguir cuidando a la bebé (...). Ella se preocupa de que los hermanos vengan limpios, o se preocupa de una vez a la semana, o dos veces, tres veces, cuando sea necesario que los hermanos se bañen. (...) Ellos son pobres y limpios, bastante educados, son responsables, son conscientes de su situación. (Caso 1, entrevista 2, cita 1)

Este rol maternal de la hermana mayor, muchas veces la ha llevado a tener enfrentamientos con los hermanos. Por ejemplo, cuando Cecilia les dice, a su manera “Clara tenés lo’ pelo’ así”, o “te levantaste y no te peinaste hoy”, “si maestra, yo le dije pero ella no me hace caso”, la hermana menor se pone rebelde. Cuando Cecilia los corrige, los hermanos menores se rebelan contra ella y a su vez ella tiene que tratar de seguir cumpliendo ese rol. La maestra destaca que a pesar de la situación familiar adversa, luego de la separación de los padres, los hermanos se mantienen unidos.

Respecto al otro grupo familiar, Natalia señala que “son todos iguales” haciendo alusión a que ser pobre no implica no ser limpio (en cuanto a la higiene personal). En este caso, la unión entre hermanos es más frágil, “la unión entre ellos ahí...”, aunque sí se defienden entre sí. Pero la maestra insiste en esto de que “la preocupación de arriba de la madre de enseñarles, a que estén limpios, a que tienen que venir todos a la escuela”. Se daba la situación de que si la docente los reprendía por algo, al otro día no concurrían a clase. La actitud de la madre era de enojo con la maestra, “siempre del lado negativo”, en lugar de preguntar qué había pasado para solucionar el problema.

En el otro caso, la gran diferencia que nota la maestra es que a pesar de no existir una figura materna presente, los niños se comportan de otra forma y mantienen actitudes positivas en la escuela. La figura paterna de alguna forma también está ausente durante el día, estando los niños prácticamente al cuidado entre ellos. El padre trabaja en una propiedad (establecimiento) de “su padrino”, quien les dio la vivienda y la posibilidad

de criar animales en el lugar. Además, el patrón le paga un sueldo para cuando lo necesite llamar por el cuidado de otros establecimientos, realizando una especie de guardia, a la orden. Natalia expresa:

cuando lo precisa de los otros establecimientos lo llaman y tiene que estar. Pero él va, sale a las cuatro de la mañana y así vuelva a las once de la noche, vuelve, no los deja solos. Ellos pasan igual todo el día solos, pero en la noche siempre vuelve. (Caso 1, entrevista 2, cita 2)

Una cuestión que preocupa a la maestra es que Cecilia le ha preguntado a ella si puede decirle “mamá”. La niña está “todo el tiempo tratando de llamar la atención (...) porque ella necesita una persona grande, una figura femenina grande que la quiera proteger”.

*-Todos juntos en el aula.*

La maestra señala que la convivencia en el aula era bastante buena entre ambos grupos de hermanos. La defensa entre ellos estaba muy presente, cada grupo se cuidaba frente a la amenaza de un niño del otro grupo. Pero en determinado momento (30 de julio de 2017) comenzó a concurrir otro niño (Vicente, 10 años, 5to grado) y esto desató un fuerte conflicto con un alumno hermano. Natalia cuenta que no encontraba la forma de lograr una buena convivencia entre ellos. Si bien Vicente es muy tranquilo, como tiene sobrepeso “lo empiezan a pelear, a decirle cosas” y así comienza la discusión.

*- Influencias de las relaciones de género en la planificación.*

Respecto a la pregunta de si el hecho de que haya alumnos que sean hermanos influye en la forma de planificar y/o de enseñar, la maestra dice que puede haber cosas a tener en cuenta a veces y otras no por tratarse de un grupo multigrado que funciona “bastante normal”. La docente organiza la jornada partiendo de una actividad grupal donde todos

puedan participar, “en multigrado”. Luego de ese primer momento en conjunto, les designa una tarea por nivel. Señala que por lo general entre hermanos hay peleas todo el tiempo, pero destaca que hay un problema “muy marcado” que es el machismo, influyendo en sus decisiones sobre la priorización de contenidos curriculares.

En cuanto al tema del machismo, menciona que es un problema a raíz de actitudes y comportamientos manifiestos en el aula. Pone el ejemplo de Agustín, que “como es el varón puede hacer tal y tal cosa”, que las nenas no pueden hacer por ser niñas. Esto ha llevado a la maestra a decidir profundizar el tema sexualidad y género como contenidos prioritarios en la educación de estos alumnos y alumnas.

No hay manifestaciones de violencia física entre hermanos, pero hay actitudes que marcan una relación desigual ligada al género. A su vez, según la maestra, estas diferencias entre lo que está permitido al niño y no a la niña vienen de la educación brindada en el hogar. Pone como ejemplo lo que ocurre con Agustín, que con 9 años se le permite ver en Internet contenidos que son para adultos: “como soy varón puedo agarrar el celular de papá y mirar cosas porno con 9 años, pero ta, papá lo permite”.

La maestra decidió abordar contenidos sobre educación sexual que si bien aparecen formalmente estipulados para 5to y 6to grado, ya comenzó a trabajarlos con todo el grupo sobre todo porque “lo ven como un tabú, el machismo acá es todo una cosa rara” y “si no se complica, porque en la casa no existe, no está”.

La docente ha notado resistencia de algunos niños y niñas a trabajar estos temas. Incluso llegan a ofenderse con la maestra porque se niegan a escuchar los términos de contenidos relacionados a la sexualidad; se molestan, se avergüenzan, se ríen. Agustín se molesta y Cecilia no quiere hablar del tema. Ocurría también que “el padre en el afán de querer explicarle, de querer enseñarle usa términos equivocados, términos groseros” y de esta forma la maestra empezaba a notar lo que estaba pasando. Expresa que se nota

claramente en el vocabulario y por ello se hace necesario enseñar los términos correctos para poder expresarse adecuadamente en todos los ámbitos que sea necesario, ajenos de vergüenza.

*- Sobre el vínculo entre docente y alumnos.*

Otro tema que surgió durante la entrevista tiene que ver con la relación que se establece entre docente y alumnos. El vínculo con la maestra muchas veces ante situaciones complejas de los alumnos, se vuelve más fuerte. Pone como ejemplo nuevamente la situación familiar de Cecilia, Agustín y Clara, mencionando que cuando se desató el drama familiar el año anterior y se separaron los padres, Cecilia se refugió en la maestra Gabriela (docente que protagoniza la primera parte de este caso y el Caso 2).

La maestra Natalia cuenta que Gabriela tenía una rutina muy diferente a la de ella. Gabriela vivía en la escuela, entonces la niña pasaba mucho tiempo con la maestra, la ayudaba y la acompañaba. Pero al cambiar de directora la situación también cambió. Como la maestra Natalia se queda muy pocas veces a pernoctar en la escuela, la niña extraña muchísimo ese tiempo compartido con la maestra. Esto genera una permanente comparación entre ambas docentes por parte de la niña, generando frecuentes situaciones de malestar entre Cecilia y la maestra. Esto ha llevado a necesarias charlas entre ambas para cambiar la situación y fortalecer el vínculo pensando en las cosas buenas que han compartido. La maestra reafirma que la base emocional es “todo”. Expresa que “hay momentos en que vos no sabés cómo reaccionar frente a estas situaciones”.

*- La ayuda mutua entre los alumnos hermanos.*

En cuanto a la ayuda mutua en el trabajo de aula, si bien los niños son bastante autónomos se ayudan entre sí. Otro aspecto importante es que cuando un hermano está

molesto o enojado por algo, el otro va a hablar con la maestra de la situación. De nuevo pone el ejemplo de Cecilia como hermana mayor. Cuando Agustín está molesto, Cecilia habla con la maestra de lo que ha ocurrido en la casa. Agustín es un niño muy tranquilo y correcto. Es el primero en llegar a la escuela para aprovechar más tiempo conectado a Internet. La maestra lo describe así:

Vos le decís “Hay que leer” inmediatamente él se pone a leer, se lleva un libro a la casa. El te pide trabajos para hacer, el entra a la plataforma PAM y piensa que está jugando y en realidad está haciendo... y operaciones, porque yo no le dejo que le falte actividad. Entonces él piensa que está jugando. “Estoy jugando en PAM maestra” (niño). “Ah! Qué bien, le digo yo” (risa). (...) Él viene... entramos a las diez, nueve y media él está acá. Ahora entramos a las ocho, el siete y veinte está acá. Y viene y se instala ahí y te dice: “Buen día, permiso maestra” y se instala en su computadora (...) el escape que tiene es ese, la computadora. (Caso 1, entrevista 2, cita 3)

*- Los conflictos entre alumnos hermanos.*

En el discurso de la maestra aparece nuevamente la situación conflictiva de los alumnos y la forma que encuentran de “escapar” de la misma. A pesar de todas estas situaciones que los niños traen consigo al aula, la maestra logra avances importantes con ellos. Ha podido generar un espacio diferente para estos alumnos hermanos que comparten una casa, un hogar y una familia; un espacio donde tienen un vínculo de compañeros de clase y la relación es “bastante buena” según la docente.

*- Relaciones de poder: “la competencia por ser el más fuerte”.*

Cuando se fueron los hermanos de la escuela (el grupo de hermanos que había ingresado

en el inicio del año 2017) se extrañaron. Entonces Agustín profundizó el conflicto con Vicente, el niño que ingresó por último. Llegaron a pegarse. Esta situación preocupa a la maestra porque no encuentra la forma de evitar los enfrentamientos. Cuando la maestra le pregunta a Agustín por qué pelea con Vicente y hasta cuándo va a seguir, éste le responde “hasta que se vaya” con bronca. Entonces, aparece mediando la hermana mayor, Cecilia, y le aclara la situación a la docente:

Y después Cecilia me dijo que una de las cosas que había logrado captar de Agustín, porque él no lo reconoce, es que está celoso. El no quiere que Vicente sea mejor que él. Es el alumno varón de la clase que sabe hacer todo. Y como está en 5° y todo eso...(Caso 1, entrevista 2, cita 4)

Aparece en este fragmento otro aspecto importante que tiene que ver con las relaciones de poder, con el varón más fuerte e inteligente, además de los celos. La inestabilidad emocional de los niños causada por la situación familiar se refleja permanentemente en la escuela. La maestra narra otros sucesos que ocurren y los propios niños ignoran, pero Natalia los sabe por ser además vecina de la zona y conocer muy bien las historias familiares y las tramas entre las familias de la comunidad.

Más allá de los conflictos, la postura de la maestra es poner límites y exigir a los alumnos y alumnas : “Los tengo cortitos todo el tiempo, porque yo me doy cuenta de que podría ser peor. O sea, la reacción de ellos podría ser cualquier cosa, en cambio no. Yo trato de tener mucha paciencia, pero siempre marcándole límites”.

## **Caso 2. Los alumnos hermanos consanguíneos y adoptados.**

La maestra Gabriela nuevamente aparece como referente en este caso. En esa escuela había estado su compañera Ana el año anterior (ambas compartieron la entrevista en el

CAF). Si bien el relato central corresponde a la maestra Gabriela, aparecen breves intervenciones de Ana haciendo referencia al mismo caso, pero en base al año lectivo anterior.

#### Entrevista 1:

- *Características y organización del alumnado.*

El alumnado está compuesto por 13 niños y niñas. Son tres familias que están desde el año anterior (2016). Lo que hace tan especial a esta situación es que en el grupo Gabriela tiene 8 hermanos que comparten entre sí lazos sanguíneos y legales. Sólo algunos son hermanos consanguíneos, pero todos comparten lazos legales y están a cargo de una misma familia.

La discriminación de alumnos por *grupo familiar* (rojo, verde y azul), sexo y edad es la siguiente:

- 8 hermanos/as: 5 varones (7, 8, 9, 10 y 12 años) y 3 niñas (7, 9, 9);

- 4 hermanos/a: 3 varones (13, 11 y 7 años) y 1 niña (4 años);

- 1 niña (11 años).

Discriminación por grados (el grupo tiene todos los grados menos 5to):

- Nivel 4: 1 alumna.

- 1ero: Daisy, Esteban.

- 2do: 1 varón

- 3ro: Santiago.

- 4to: Verónica, Gonzalo, Victoria, Adrián

- 6to: Liliana, 1 varón, 1 varón. Pedro

- *Características de los grupos de alumnos hermanos.*

Los menores que provienen del INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) están a cargo de un matrimonio de “avanzada” edad, a través del programa “Familia amiga”. La familia vive muy cerca de la escuela. Varios de estos niños están cursando en el mismo grado. La discriminación por lazos sanguíneos es la siguiente:

- 3 *hermanos*, de los que 1 asiste a la escuela y los otros 2 quedan en la casa porque son muy pequeños;

- 2 *hermanas*, de 7 y 9 años;

- 2 *hermanos*, de 9 y 11 años;

- 3 *hermanos*, de 7, 9 y 11 años.

El otro grupo de hermanos se destaca por ser 3 varones mayores que la niña. A propósito, la maestra comenta que en este grupo de alumnos hermanos se ve claramente la *protección*, poniendo mucho énfasis en su expresión cuando menciona que los varones protegen a la hermana pequeña y a su vez ésta “se protege en ellos”.

- *Las cosas “de casa” que no se cuentan en la escuela y viceversa.*

Frente a la pregunta de si los alumnos realizan comentarios a la maestra sobre aspectos de *crítica* hacia alguno de los hermanos, Gabriela dice que no le ocurre y Ana dice que se cuidan mucho de los comentarios que hacen de los hermanos. Gabriela agrega al respecto:

Cuentan sí cosas de la casa, pero como que no influye. Yo creo que es porque ellos tienen como esa política, que no sé si es que se la implementaron en la casa o qué, o mismo del INAU viene que no se puede contar las cosas de la casa y, a



su vez, como que ellos no cuentan las cosas de la escuela (...). (Caso 2, entrevista 1, cita 1)

El hecho de no contar en la escuela lo que sucede en la casa parece estar muy arraigado en los niños. Pero también ocurre en dirección inversa: no comentan en la casa lo que sucede en la escuela. La maestra Gabriela lo confirma cuando la madre adoptiva asiste a la escuela para hablar:

(...) sí viene la madre de ellos que es la que los cuida y me pregunta cómo estuvieron ellos. Entonces yo le digo “mirá fulano hizo esto bien, que no venía pasando”, “vi una reacción”, porque a su vez ella tiene que elevar informes diarios, entonces como que ellos ya saben que la madre sabe lo que hicieron.

(Caso 2, entrevista 1, cita 2)

*- Los conflictos entre alumnos hermanos.*

Otro aspecto observado por las maestras que tiene relación con los conflictos entre los alumnos hermanos, son las peleas físicas. En el caso de los cuatro hermanos, Gabriela cuenta que los dos que están en sexto una vez “se pelearon fuerte” y “el más grande terminó llorando”. Cuando la maestra le preguntó a Daniel (de 11 años) el motivo de la pelea, éste le contestó “porque Carlos siempre quiere ser el mejor y le dice a mamá cosas, que yo no hago (...) y eso me da como bronca”. Aparece un nuevo elemento en la relación fraterna: la competencia por ser “el mejor”. Carlos (13 años) es el hermano mayor. La maestra comenta que Carlos no veía “tan mal” el hecho de contar las cosas que Daniel hacía, pero “como que un día explotó”. A través de esta anécdota se nota que los niños hermanos a veces tienen actitudes que pueden afectar negativamente al otro, pero que carecen de mala intención, o pueden hacerlo inconscientemente.

*- El apoyo familiar: los deberes.*

La maestra expresa que cuando los alumnos hermanos traen los deberes, queda en evidencia que los hacen juntos. Cuando Gabriela corrige las tareas domiciliarias encuentra que todos tienen lo mismo:

(...) los de cuarto hacen todos los deberes juntos, y yo me doy cuenta que en el cuaderno tienen lo mismo, exactamente igual todos. Y les tengo que indagar a ver si fue uno que lo hizo y el resto lo copió. Eso pasa. Los de primero tienen todo lo mismo, los de segundo todo lo mismo. O si es que la madre los ayuda, o si es que construyen el conocimiento entre todos. Eso es lo que no sé, es la duda que me queda. (Caso 2, entrevista 1, cita 3)

Cuando la maestra les pregunta quién hizo los deberes, ninguno responde. “No, ellos se quedan calladitos, entonces no puedo evaluar ni medir”, apareciendo nuevamente el hecho de guardar silencio con las cosas que ocurren en la intimidad del hogar.

*- Influencia de las relaciones entre alumnos hermanos en situaciones de enseñanza.*

La maestra Ana recuerda que el vínculo entre hermanos no influía cuando trabajaban en el aula de su escuela, pero la situación cambiaba cuando se realizaban jornadas de agrupamiento escolar y/o salidas didácticas. Al estar en contacto con niños de otras escuelas y/o personas lejanas al entorno que frecuentan, la actitud inmediata del grupo de hermanos era estar juntos y apartados.

Cuando se proponen actividades en equipos, Gabriela señala que ellos tratan de no estar juntos. Ana dice que le pasa lo mismo, es más cuando ella los pone juntos viene “el rezongo”; Gabriela afirma que le ocurre lo mismo “en actividades de aula y en actividades recreativas, de educación física o lo que sea”. Esto evidencia diferentes

actitudes de los alumnos hermanos según el tipo de instancia: frente a otros no conocidos los hermanos tienden a unirse, a permanecer juntos; pero en lo cotidiano del aula la actitud es de tomar distancia. La maestra Gabriela destaca el trabajo que realiza sobre el tema de la convivencia.

Respecto a las amistades, ambas maestras afirman que los alumnos eligen amigos que *no* sean hermanos.

La maestra agrega sobre los agrupamientos escolares que si bien son instancias muy ricas, se dificultan por el tema del transporte.

*- De las relaciones de tutorías en el aula.*

Respecto a las tutorías, Gabriela señala que a veces sucede que por una cuestión de tiempo (para que se apuren) los más grandes van a ayudar a los más chicos, “pero tampoco van a ayudar al hermano, van a ayudar a los más chicos pero a otros, no van a ayudar al hermano en sí”.

*- El uso de los espacios.*

Gabriela los ubica por grado y muchas veces los hermanos están juntos. Ana los ubicaba por nivel, de un lado del salón 1ro, 2do y 3ro; del otro lado 4to, 5to y 6to. A ella le resultaba mejor respecto a la organización de los espacios para el planteo de actividades y el trabajo en sí.

Yo por ejemplo hago una L, de un lado unos y del otro lado... entonces ando caminando así, me es más práctico que antes, que andar por todo el salón así. O sea, acá tengo 1°, 2° y 3° de un lado del salón, y del otro lado 4°, 5° y 6° así (me indica gráficamente). (Caso 2, entrevista 1, cita 4)

*- La planificación multigrado.*

La maestra Gabriela señala respecto a la planificación, que generalmente ocurre que en el día hay una de las actividades que es común para todos los grados; “una o dos actividades si, porque es imposible. Nuclear tenés que nuclear”. Ana reafirma lo que dice Gabriela, detallando un poco más:

Después del recreo, después de una a tres de la tarde, tres menos cinco que es la merienda, en talleres. Por ejemplo, el lunes tengo taller de teatro donde trabajan juntos, el martes tengo taller de música, el miércoles de corporal (gimnasia), el jueves huerta y el viernes inglés. Y todos aprenden juntos. (Caso 2, entrevista 1, cita 5)

Gabriela reafirma lo que dice Ana.

Ambas maestras no realizan ninguna diferenciación o puntualización en la planificación por tener alumnos que sean hermanos. La planificación de Gabriela es organizada por grados o por nivel, “sin distinción si son hermanos o no”; la de Ana por grado. Cuando las actividades incluyen a las familias, Gabriela prefiere separarlos, evitar que coincidan con la madre o con el padre. Esa es la única diferencia que hace. Sin embargo, hay un aspecto que ella resalta:

(...) yo noto que cuando van los padres, por ejemplo, hay algunos que cambian de actitud. Como que hay algunos que le entran celos, generalmente al más chico (...). Le entran celos por la madre, o “por qué no me tocó a mi en el equipo de mamá”, o cosas así. (Caso 2, entrevista 1, cita 6)

Con los chicos del INAU sobre todo, nota que en esas actividades se potencian como familia, “como que ellos se aferran más y como que ‘¡mirá papá lo que hice!’ Y el padre

ya se pone contento, eso lo noto. Como que ellos como familia se potencian más”.

*- Patrones de comportamiento y actitudes de los alumnos hermanos en situaciones puntuales de enseñanza.*

Gabriela responde que no le pasa que insistan en la explicación, pero sí que tiene dos hermanos (de 7 y 10 años) que reaccionan de la misma forma ante una frustración:

Si a ellos algo no les sale, los dos se frustran, no quieren hacer (...). Pero es la frustración ante algo que ellos no puedan hacer. Así se lo explique de diferente forma ellos se quedan cerrados, cerrados. Ellos se enojan y lloran y no quieren que yo les explique de otra forma; no, se cerraron se cerraron (reitera). (Caso 2, entrevista 1, cita 6)

A los dos niños les pasa lo mismo. Cuando se calman vuelve la maestra a explicarles, y cuando realizan la tarea Gabriela les hace ver que ellos pueden lograrlo, insiste en esto último.

### Entrevista 2.

Cuatro meses después de la primera entrevista realizada en el CAF, junto a la maestra coordinadora del CAPDER de Durazno, visitamos la escuela. Luego de presentarme, entre risas nerviosas de los niños, ellos van diciendo sus nombres y haciendo algunas preguntas acerca de mi visita a la escuela.

Gabriela me recuerda que su motivo de elección de la escuela (en abril) sucedió porque “era la única que estaba ahí”. Dice que le encanta el campo y la experiencia en la escuela rural: “pienso quedarme unos cuantos años. Mientras pueda sí”. Se siente muy acompañada y cuidada por los vecinos de la escuela, señalando que son muy serviciales.

*- Una historia de hermanos y hermanas.*

La maestra explica que Victoria, Adrián y Santiago (hermanos biológicos) hace dos años que están con la familia y fueron los primeros en ser adoptados inaugurando, tanto en la casa como en la escuela, el programa “Familia Amiga” de INAU. Este programa consiste en brindarle al menor un hogar transitorio (no definitivo). Expresa que “ han venido otros niños que vienen y se van, se quedan por dos o tres días y se vuelven a ir porque no se adaptan o se lo resuelven dar a otra familia.

En la familia “son muchos”, porque son diez niños de los cuales ocho concurren a la escuela, más los tres hijos propios y el matrimonio (con un promedio de 45 años de edad). Si bien la pareja nunca le mencionó los motivos de adoptar tantos niños a la maestra, Gabriela señala que sus tres hijos biológicos ya se estaban haciendo grandes (entre 15 y 20 años de edad), y a su vez, Susana (la madre) “no podía trabajar porque estaba con problemas de columna” y siempre le gustaron los niños y relacionarse con ellos. Ambos padres están al servicio de los niños, “los dos a la par”. Los niños “ayudan mucho” al padre en las tareas del campo. El establecimiento es propiedad del matrimonio.

Frente a la pregunta de si los ve contentos a los niños, la maestra responde que sí, que “ellos están súper motivados”. Señala que “aprenden bien como una familia, dividen las tareas”, por ejemplo la cosecha, la faena, la elaboración de quesos, etc y también a la venta de los productos. Participan de todas las tareas.

A pocos meses de la primera entrevista, la maestra expresa algunos cambios respecto al comportamiento y a las actitudes de los niños y niñas. También se refleja un conocimiento más profundo del alumnado adquirido por la docente.

Sobre el tema del cuidado y la protección ya no se ve tanto como al principio, dice la maestra. Lo que más nota ahora es con el tema de los deberes. Uno de los niños de 6to le hace los deberes a todos y “ al estar en el mismo salón más o menos se sabe porque

yo explico por grado, están todos escuchando. Entonces es uno el que hace los deberes u otro”. Cuando traen los deberes “me doy cuenta enseguida”.

Respecto al relacionamiento en la escuela, la maestra expresa que “se entrelazan perfecto”. Esto se debe a que cada uno de los niños “trae una vivencia diferente, en esta misma familia”, lo que han vivido individualmente es muy distinto, incluso entre hermanos biológicos.

En cuanto a la organización del trabajo, la maestra siempre trata de que no queden hermanos juntos, pero a veces es imposible evitarlo. Entonces, si es un trabajo en grupo trata de que no estén los hermanos juntos o en todo caso, si no se puede evitar, “siempre uno chiquito, uno mediano y uno grande”. Agrega que todos los días es “un proceso”, por ser tantos y conocerse mucho entre sí, pero resulta bien.

La maestra observa que entre ellos se corrigen mucho, todo el tiempo. Además aparece la amenaza al estilo “¡ay, no digas eso que es solo de casa!”, “¿te acordás que mamá dijo que no digamos tal cosa?”, o “eso no se puede”, o “después le voy a decir a mamá lo que hiciste en la clase”. Gabriela recuerda que el día anterior una madre le mandó un mensaje que decía: “¿qué pasó con Santiago que me dijo Victoria que...?”

La maestra sólo llama a la madre si nota alguna patología, porque a su vez la madre tiene que informar al INAU. Expresa que uno de los niños tenía una patología y se fue resolviendo gracias a esa buena comunicación entre los padres y la maestra. Pasaba que:

frente a una situación de frustración que era mínima, por ejemplo hacer un número a la inversa en espejo, eso ya lo súper frustraba y lloraba y pataleaba.

Entonces se trabajó muchísimo con eso y yo todos los días que sucedían esas cosas le comentaba a ella. Y bueno, y por esa comunicación se pudo revertir.

Entonces quedó como en eso, ella todos los días tanto el padre como la mamá,

todos los días me preguntan cómo se portaron, si pasó algo. (Caso 2, entrevista 2, cita 7)

La maestra señala que los niños entre ellos son muy afectivos. También aparece el tema de la confianza, especialmente cuando hay un secreto que guardar. Entre ellos tienen secretos y se respetan. Gabriela cuenta una anécdota muy ilustrativa al respecto:

los grandes tratan siempre de estar juntos, unidos. Se cuentan cosas y no las dicen. Hubo una situación hace tiempo de que se estaban contando un secreto y uno de los chicos escuchó. Lo escuchó y lo ventiló al resto. Y claro, no se dio cuenta y qué angustia tenían todos los grandes. Porque claro, ellos sabían que ellos no lo habían dicho. Fue una situación súper linda al final. Se estableció que los secretos son privados y no se pueden ventilar, pero entre ellos la situación... después se hacían cartitas, “que yo no fui”. (Caso 2, entrevista 2, cita 8)

La docente les propone mucho trabajar en forma colaborativa, sobre todo para fortalecer los vínculos entre hermanos ya que al principio “chocaban mucho”. Pero ahora, si bien suelen pelearse, están todo el tiempo besándose y abrazándose. Son muy demostrativos de afecto, no sólo entre ellos sino con otros compañeros y con la maestra. Saben compartir porque están muy acostumbrados por ser un grupo familiar grande.

*- Más allá de la escuela.*

Durante la entrevista surge el tema de qué estudiarán cuando egresen. Entonces, Gabriela relata toda una situación en que los niños han tenido ciertos impedimentos por proceder del INAU, sobre todo en lo que respecta al lugar donde quedarse a pernoctar para ir a estudiar. Los niños desean continuar juntos para no volver a vivir la separación. La maestra destaca que frente a una situación de rechazo, tienden a decir “por algo será,



¿no?”. Dice Gabriela que ya están acostumbrados, “como que el rechazo ya lo tienen muy presente y tienden a conformarse.

Algunos de los niños tienen contacto con los padres biológicos. Desde INAU se promueve el mantener ese contacto. Sin embargo, Ana señala que en algunos casos luego de ver a las madres y padres retroceden, “súper retroceden”. Cuenta el caso de Victoria y Santiago que cuando ven a la madre “es imponente”, connotando cierto malestar. Agrega Gabriela que “todos tienen una realidad súper fea, a veces ni uno se imagina que pasan esas cosas y es así”. Las niñas generalmente son abusadas. La maestra expresa anécdotas de abuso realmente traumáticas, y dice que “por eso es que una entiende el comportamiento de ellos a partir de lo que han vivido”. Reconoce que mientras los niños y niñas le cuentan situaciones que han vivido, ella en el momento no ve la dimensión de lo que están diciendo:

De situaciones que uno ni se imagina (...). Y uno está ahí que... yo a veces digo no entiendo cómo reaccioné frente a esa situación de esa frialdad de tratar de que se olvide. Pero super fría que después ¡ay! me quiero morir. Como que en el momento no te cae la ficha de lo que te están contando (...). Por eso yo remarco mucho el apoyo que tienen ahora en la casa donde están. (Caso 2, entrevista 2, cita 9)

La maestra destaca también que en el campo ellas (las niñas) se sienten más libres, por no estar expuestas a un ambiente tóxico “y la humanidad que todavía queda en el campo, que se ha perdido mucho en la ciudad”.

Le ha pasado también que cuando un niño o niña llora con ella (la maestra) para liberar la angustia, los otros niños observan sin decir palabra ni interrumpir. Una estrategia que

utiliza la docente para que “descarguen” cierta angustia acumulada, es proporcionarles barro y dejarlos crear:

(...) Con cosas de barro, que lo he implementado mucho, ellos descargan.

Plasticina no hay entonces agarramos barro de allí de enfrente de la casa de los chiquilines, traen una bolsa de arpillera en un carrito y ahí si descargan mucho.

Y a veces los dejo un rato más porque... Y aparte la concentración todo. (Caso 2, entrevista 2, cita 10)

### **Caso 3: La escuela internado rural.**

En la visita a la escuela se realizan tres entrevistas: una a la maestra directora, otra a la maestra de los grados más pequeños y la tercera a la maestra de los grados superiores. A continuación, se expone la información en forma sintetizada y organizada en subpuntos claves.

#### Entrevista 1.

- *Características y organización del centro*<sup>23</sup>.

Al momento del trabajo de campo, la escuela atendía 20 alumnos y alumnas. La maestra directora expresa que no siempre funcionó como internado, antiguamente era una escuela granja, convirtiéndose en internado en 1990 (año aproximado). Se reciben alumnos del departamento de Soriano (de dos familias), otros de Río Negro (una familia); otros de Chamangá, Flores (una familia); otros de zonas alejadas del

<sup>23</sup> Si bien la Entrevista 1 aportó un marco general del contexto, el desarrollo completo y minucioso de este punto fue realizado en base a la información que proporcionaron las tres maestras entrevistadas a lo largo de sus narraciones.

departamento de Durazno (cinco familias, una vive sobre la costa del Yi). Sólo hay un caso de una familia que vive muy cerca de la escuela.

Por lo general, los alumnos y alumnas que concurren tienen mucha dificultad para llegar a la escuela más cercana a su hogar, ya sea por distancia, medio de transporte y/o el estado inadecuado de las caminerías. Otro motivo de no poder asistir a las escuelas cercanas a los hogares, está relacionado directamente con el tema laboral de los padres y madres de estos niños. Hay casos en que los patrones no los autorizan a salir del lugar de trabajo (o demorar demasiado tiempo) fuera del establecimiento, para llevar e ir a buscar a sus hijos a la escuela, ya que les insume demasiado tiempo fuera de su labor.

Desde que se fundó la escuela como internado, mantiene determinados criterios de admisión. En primer lugar, considera a los niños que no tienen escuela cercana a su hogar, o no tienen acceso a las mismas por distintas razones. En segundo lugar, admite a aquellos niños que, aún viviendo muy cerca del internado y de la capital departamental, son atraídos por la escuela rural como centro que ofrece una oferta educativa muy valorada por las familias.

La escuela está a cargo de cinco docentes. La maestra directora es quien gestiona y administra el centro, no ejerciendo la docencia directa dada la complejidad de su tarea.

Los grupos y turnos son atendidos en forma directa por cuatro docentes.

El turno del día comienza a las 8:00 y culmina a las 16:00h. Una maestra atiende a los niños desde nivel inicial a 3<sup>er</sup> año y otra simultáneamente el grupo de 4to, 5to y 6to año.

Ellas se encargan de la enseñanza curricular. Hay otra maestra que atiende actividades de taller y/o trabaja con los niños que requieren apoyo, desde 14:00 a 22:00h. Se encarga de la merienda, parte de la higiene personal (duchas) y cena. Antes de ir a descansar se ocupa de otra actividad, que puede ser recreativa (cuentos, coreografías para hacer en un acto, o algo por el estilo). Ella se retira cuando llega la docente del turno de la noche, hasta la hora 7:00 del día siguiente.

Es así que una nueva jornada comienza, a la llegada de una de las maestras que trabaja la parte curricular. Ayuda a que se levanten, a prepararse para pasar a desayunar y así estén listos para las 8:00 que empiezan las clases. Ella se retira a las 15:00 hs, quedando con su grupo la maestra que se encarga de los talleres. De esta forma, todos los turnos quedan cubiertos.

El personal no docente (auxiliares), está compuesto de la siguiente forma: una auxiliar a cargo de la cocina exclusivamente y otras dos para atender a los niños, sobre todo en horario extracurricular, cuidado y acompañamiento durante la noche y tarea de limpieza.

La maestra directora explica que el alumnado se “divide” en dos ciclos: uno que va desde inicial a 3<sup>er</sup> año y el otro, desde 4to a 6to año. Es muy común que las maestras trabajen en dupla. Cada una hace énfasis en unos aspectos diferentes de un mismo abordaje o actividad.

Es una escuela bastante amplia, tanto exterior como interiormente. Cuenta con dos salones muy amplios, uno por cada grupo multigrado; un salón multiuso, una biblioteca, sala de juegos, sala de dirección, depósito de materiales, salón comedor y cocina. Batería de baños para niñas, otra para niños y un baño para docentes.

Al edificio escolar central, se le suma otro edificio anexo unido por una larga galería techada, donde están los dormitorios (uno para las niñas y otro para los niños). También tiene una sala multiuso donde miran televisión, comparten películas, escuchan música, leen, juegan, ensayan para diferentes eventos, etc. Tienen un patio también muy amplio, con jardines, pasillos techados (para que no se mojen los días de lluvia), canchas y juegos varios.

*- Situación de los alumnos y alumnas.*

La maestra directora (llamada aquí Mariela), aporta datos generales muy importantes

para poder entender mejor el marco de la situación de los alumnos y alumnas. A excepción de los niños hermanos que vienen a diario desde cerca a la escuela, el resto se queda de lunes a viernes. Esto implica que los niños no vean por cinco días a sus padres y otros hermanos o familiares que viven en la casa. A muchos de ellos no les es fácil la despedida y se angustian; en cambio otros niños y niñas lo viven con más desapego y alegría, por varios motivos.

El principal origen de esta situación que muchas familias deben afrontar tiene relación con el aspecto laboral de los padres y madres. La mayoría trabaja en establecimientos rurales, son asalariados y por lo tanto deben cumplir con un horario y tareas determinadas en el día. La distancia del establecimiento a la escuela más cercana suele ser de muchos kilómetros y los patrones (generalmente) no los autorizan a salir por tantas horas para llevar a los niños a la escuela. A esto se le suma que el estado de la caminería no siempre es bueno y tampoco el medio de transporte con el que cuentan los padres para llevar a los niños. Hay casos en que el trabajo tampoco es estable y esto conlleva a profundizar los obstáculos para que los niños asistan a la escuela en tiempo y forma.

Mariela cuenta varias anécdotas durante la entrevista sobre estos viajes de la casa a la escuela tan lejana: accidentes en motos, ya sea porque el vehículo se rompió por los caminos rotos, o porque va cargando a dos o tres niños y se caen; niños muy pequeños que se cansan de caminar tantos kilómetros en el día; las muchas veces que no pueden cruzar porque el arroyo creció, etc, etc.

Todas estas situaciones, para empezar, han llevado a los padres y madres a considerar la opción de la escuela rural internado como la única posibilidad de que sus hijos e hijas reciban la educación a la que tienen derecho. Es esta opción o ninguna, entonces subyacen otros elementos: los lazos afectivos y los cambios que esta decisión genera,

tanto para los niños como para los adultos; la separación física por días y adaptarse a nuevos hábitos y costumbres.

Sin embargo, aunque esto pueda parecer en principio un tanto dramático, en algunos casos es un modo de organización que para las familias y niños implica una experiencia muy exitosa y disfrutable. Hay padres y madres contentos porque los hijos están bien y ven sus progresos; también hay niños contentos porque en la escuela encuentran mejores condiciones de vida, incluso que las de sus propios hogares: mejor calidad edilicia (con más comodidades); una alimentación más saludable y sustancial; reciben más cuidados y atención por parte de los adultos; actividades extracurriculares más adecuadas y divertidas, etc.

Varios de los elementos mencionados, Mariela los ilustra claramente a través de esta anécdota:

(...) los lunes y los viernes que son las únicas veces que andan se han caído no sé cuántas veces porque los caminos son intransitables también, entonces la otra vez anduvo la mamá que se había sacado un hombro no sé cuánto tiempo de una de las caídas que tuvo. Esos dos nenitos que se fueron ayer porque estaban enfermos, también tienen una moto, viven por la zona de Chamangá y viene, la madre no sabe manejar, el papá es el que conduce y vienen ellos dos sentaditos en el medio y la mamá atrás con otro bebé en brazos, embarazada de nuevo. O sea que vienen cinco en la moto. Entonces así se aseguran de que vienen el lunes y pasan toda la semana tranquilos porque acá ellos están con todo, ellos se hacen la higiene personal, duermen, tiene cada uno su camita, la comida, todas las comidas al cabo del día, entonces son dos viajes nomás que se hacen lunes y viernes. (Caso 3, entrevista 1, cita 1)

*- La transición: del “hogar familiar” a la “casa escolar”.*

Frente a la pregunta de cómo es la vida entre alumnos hermanos en el centro, la directora va describiendo las distintas combinaciones de parentesco fraternal y las situaciones de los niños antes de ingresar a la escuela.

Los dos alumnos más pequeños de la escuela son Daniel (6 años, cursa 1er grado) y Martín (5 años, nivel 4), que llegaron hace poco tiempo. Ellos viajaban en moto (anécdota de la cita anterior) y como la maestra veía todas las dificultades que tenían para asistir a la escuela “y que son niños inteligentes, que podían rendir mucho más y sabiendo de esta modalidad de internado les dijo que fueran pensando en esa posibilidad”. Se comunicaron ambas directoras y los niños finalmente ingresaron a esta escuela.

Respecto al momento de la “separación” con los padres cuando llegan a la escuela los lunes, la directora expresa que han tenido casos que a los padres les cuesta irse y “se quedan llorando, y después lloran todos juntos, el chico y ellos, y es horrible el despegue”. Pero también ha observado que cuesta mucho menos para los niños despedirse de los padres cuando tienen hermanos en la escuela, que aquellos que vienen y se quedan “solos”. Cuando vienen los hermanos “entre ellos se potencian y se ayudan uno al otro”. La adaptación se hace más rápida porque si bien extrañan a los padres, entre hermanos se acompañan y llega un momento en que “ya no se nota nada que extrañen a nadie”.

Otro par de hermanas ingresó el año pasado (2017) debido a problemas de ausentismo, igual que el caso anterior. La madre salía a trabajar y la más grande quedaba a cargo de los chicos, “a veces se dormían, a veces tenían un montón de dificultades, faltaban muchísimo”. Sucede con frecuencia que las niñas que son hermanas mayores “no queman etapas porque están ayudando a los hermanos”. Frente a la gran cantidad de

inasistencias, la maestra anterior de las niñas empezó a trabajar con el equipo de “Escuelas disfrutables” y llegaron a un acuerdo con la madre y con las nenas. La directora destaca que esta decisión fue importante en cuanto al rol de la hermana mayor como figura sustituta de la madre en su ausencia. Señala:

(...) tal vez lo mejor era que vinieran acá al internado, porque también para sacarle un poco de responsabilidad a la hermana mayor que es la que se estaba ocupando de todo. La hermana mayor va al liceo, pero después también estaba recayendo la responsabilidad sobre la otra nena, la mayor que viene acá, porque la otra iba al liceo pero después de los que iban a la escuela la responsable era ella. (Caso 3, entrevista 1, cita 2)

Al comenzar el liceo, la hermana mayor se liberó “un poco” pero la cadena de responsabilidades se trasladó a la segunda hermana que le sigue en edad a la primera. A la madre no le fue fácil tomar la decisión porque como ella misma expresaba “aunque sea de noche llegaba del trabajo pero los veía a todos, toda la familia reunida”. Hoy en día ya están adaptadas y no hay problemas de ningún tipo; incluso, un tiempo después comenzó a concurrir la hermana más pequeña de 4 años y “ya saben que van a seguir acá porque es como su familia”. Tienen otro hermano más pequeño en la casa, pero la madre no lo mandará a la escuela con las hermanas porque tiene problemas de epilepsia y “no se anima a desprenderse”.

Otro caso de alumnos hermanos es el de la familia que vive más próxima a la escuela. Viven en el Parque policial porque el padre es policía. La madre es quien las trae y las viene a buscar todos los días. Los hermanos son cuatro en total, pero a la escuela asisten tres ya que el mayor egresó el año pasado. Al respecto, Mariela señala: “lo que observo en esas relaciones de hermanos que siempre el más grande es como que oficia de papá o



de mamá. Cuando él estuvo acá también, él conocía todo lo de las hermanas y las hermanas cómo le obedecían”.

De esta familia concurren tres hermanas de las cuales una está en nivel 4, otra está en 4to grado y otra es Camila que está incluida, “ella es down, divina, (...) se adaptó enseguida, la dificultad más grande de ella está en el habla, entonces estamos trabajando mucho con ella porque claro, pensamos que si ella mejora la comunicación la va a favorecer en todo mucho más”. Aquí la dificultad se dio más por parte de las maestras porque les costó entenderla al principio.

Otro caso de alumnos hermanos es el de un varón (4to grado) y una nena (6to grado) que vienen de la “zona del Yí”, departamento de Durazno. Lo que la directora ha notado en este par de hermanos es que el varón es **muy posesivo con la hermana**. Mariela describe algunos detalles que ha observado:

(...) El es muy posesivo y como que la quiere dominar a la hermana siempre, a veces nomás con la mirada ya dice todo, le manda una mirada que pobre como que ya con la mirada le quiere decir “no digas tal cosa” o como que “a vos que se te interesa” o cosas así viste. El es como muy dominante viste, como muy dominante, como que quiere dominar a la hermana. (Caso 3, entrevista 1, cita 3)

Las maestras sospechan que esto puede deberse a conductas que los niños observan en la casa. Piensan que la madre está muy sometida al padre, “si bien ella no lo ha manifestado abiertamente pero...”. Es una situación compleja en ese sentido.

*- La convivencia de los alumnos hermanos en la escuela.*

En cuanto a situaciones dentro del aula, Mariela no puede aportar mucha información ya que no tiene grupo a cargo. Respecto a la convivencia entre alumnos hermanos en todo

lo que rodea al aula (comer, bañarse, etc.), la directora no ha notado diferencias respecto a los alumnos que no tienen hermanos en la escuela.

Respecto a la pregunta de si los hermanos/as se hacen críticas constructivas o negativas frente a los demás, la directora afirma que eso “siempre pasa, en todo momento (risas)”. Agrega que “alguna discordia dos por tres también hay, ya sea entre hermanos o con algún otro”. Ellos dentro del grupo son independientes, no importando la relación de parentesco. Mariela ha observado claramente una relación más de hermanos/as en otros espacios, como en los dormitorios por ejemplo.

En el caso de las tres hermanas, la mayor duerme en el medio de las más chicas. Aunque las maestras y auxiliares la ayuden, la hermana mayor “siempre está vigilándolas”. Para ilustrar mejor esta situación, la directora cuenta una anécdota:

(...) el otro día tuvimos una salida didáctica entonces la más grande se levantó a las seis de la mañana para irse con el resto a la salida didáctica, los chicos se quedaban acá en la escuela. Entonces ¿la más grande qué hizo? Era miércoles, tocaba piscina, le dejó todo arriba de la cama, todo arregladito: el bolso con la gorra de baño, la toalla, las chinelas, todo todo para que cuando la chica se levantara que tuviera todo lo de la piscina allí. Por más que yo después fui y me aseguré de que no le faltara nada pero ella ya había dejado todo impecable. Y tienen ese cuidado. (Caso 3, entrevista 1, cita 4)

La directora señala que entre hermanos varones también pasa lo mismo. En el caso de los dos hermanos pequeños, duermen uno “al ladito” del otro. Por este tipo de actitudes y comportamientos, es que Mariela opina que es mejor cuando vienen los hermanos juntos porque a los que vienen solos les ha costado mucho más adaptarse. Cuenta sobre

el caso de una niña que durante este año vino a 5to porque había cerrado la escuela a la que concurría. Entonces, como la opción que tenían era llevarla a una escuela urbana todos los días y los padres no podían porque trabajaban en un tambo, la inscribieron en esta escuela. El problema es que la niña no pudo adaptarse y como “aquello era un llanto corrido ella y los padres”, pensaron en otra opción y dejó de concurrir.

Todas estas situaciones indican que cuando los hermanos están juntos cuentan con un apoyo fundamental para ellos, por más que en la escuela se trate de que se sientan bien y se les brinde todo, reafirma la directora. En cuanto al uso de los dormitorios, tanto nenas como varones tienen “aceptado” que hay un dormitorio para cada sexo, “nunca van ni las nenas al dormitorio de los varones ni los varones al dormitorio de las nenas”.

#### Entrevista 2.

*- Características y organización del alumnado.*

La maestra Eloísa tiene un grupo de doce alumnos y alumnas de los grados inferiores, discriminados de la siguiente forma:

- Martín (5 años) y Leticia en nivel 4;
- Luciano (6 años) en 1er grado;
- 2do
- Carolina (11 años, niña incluida), Roberto, Paola, Irene (está en el otro salón) en 3er grado.

*Alumnos/as hermanos/as:*

- Leticia está en inicial y sus hermanos María José (4to) y Darío (5to) están en el otro grupo.

- Carolina (3ero) y Fernanda (4to), Irene (que está en 3ro pero en el otro grupo y salón;
- Roberto (3ro) y Paola (3ro). Paola está en el otro grupo y salón;

La maestra Eloísa señala que ha sido necesario (por motivos que más adelante se exponen) tomar decisiones en conjunto con la maestra de los grados superiores respecto a la separación informal de algunos grupos de hermanos. Es por esa razón que aparecen alumnos de grados inferiores en el grupo que formalmente corresponde a los superiores.

Eloísa expresa que los alumnos hermanos en el aula se apoyan y sienten “tranquilidad” ante la presencia del hermano. Destaca que hay una niña que “no tiene ninguna referencia” en cuanto a niños conocidos, ya que entró hace pocos días; pero la referencia que tiene y le da cierta confianza y tranquilidad es que la madre asistió a esta escuela y tuvo una “experiencia satisfactoria”.

Señala que muchas de las familias de los niños que concurren a la escuela son muy vulnerables. Cuenta el caso de Martín y Daniel, que en su casa hay violencia doméstica. A esto se le suman las precarias condiciones económicas, entonces “indiscutiblemente” pasan mejor en la escuela. Los niños le cuentan a la maestra las cosas que pasan en la casa. Eloísa amplía la situación expresando lo siguiente:

En la casa de ellos no tienen una camita para cada uno; ellos acá tienen su cama, sus sábanas, tienen su osito, tienen todas sus cosas. Se les enseñó desde limpiarse la cola porque no sabían si quiera controlar esfínteres (...), usar correctamente el baño, probar diferentes alimentos. Porque todos ellos no tenían la posibilidad de una dieta balanceada. Esa dieta balanceada trae también aparejado determinadas cosas. Ellos cuando vienen el lunes les entra como un dolor de panza ¿Por qué? Porque esa pancita viene vacía digamos. Llegan acá,

desayuno, el almuerzo, con todas las frutas, con todas las verduras... claro, el intestino empieza a funcionar de otra manera. (Caso 3, entrevista 2, cita 1)

Respecto a las situaciones de violencia que viven en el hogar, desde la escuela las maestras les aconsejan cuidarse y apoyarse entre ellos. Eloísa expresa que “el más grandecito tiene sentimientos bien nobles”, pero “el más chiquito ya te das cuenta que es más el tipo del padre, con la mirada intimidante, esa es la descripción correcta”.

Otro caso de alumnos hermanos dentro de este grupo, está integrado por Carolina y Fernanda. La otra hermana (Irene) está en el otro salón. Toda la vinculación entre ellas está supeditada por Carolina que tiene síndrome de down, entonces la maestra ha tratado de que Fernanda juegue y se dedique a sus actividades. Lo mismo con Irene, que aunque está en el otro grupo siempre está pendiente de Carolina; entonces Eloísa hace lo posible para que Irene se “encargue de estar con sus amigos”. En este caso no se trata de hermanas mayores cuidando a la menor, sino que el cuidado viene de la mano con el síndrome de Carolina.

Esta decisión de la maestra (de hacer que las hermanas se quiten la responsabilidad de cuidar) ha tenido buenos resultados, ya que Carolina ha logrado ser cada vez más autónoma (para comer, bañarse, vestirse, ir al baño, etc.) y que esté “cada uno en su función de niño con sus intereses”. Si bien Carolina no ha logrado “mucho” desde lo conceptual, sí lo ha hecho desde lo procedimental. Eloísa cuenta que en la casa no la dejaban hacer nada, entonces la niña dependía de otras personas para todo.

El papel del lenguaje es un aspecto importante en este caso particular. Como la niña no hablaba correctamente pero igual le entendían sus hermanas y padres, se manejaba por señas. Incluso la llamaban con un sobrenombre (todos en la familia acostumbran a usar sobrenombres). Pero en la escuela eso es muy difícil, entonces se le exige hacerse entender y esto implica aprender a hablar y a expresarse cada vez mejor. En una

educación conjunta de niña y familia, a través de la iniciativa de la escuela, la alumna ha logrado avances significativos.

La maestra Eloísa nota que las historias se repiten y pone el ejemplo de otro grupo de alumnos hermanos, el de Roberto (3ro) y Paola (3ro). No comparten salón, como pasa con Carolina e Irene, decisión que la maestra ha tomado para los casos en que hay uno de los hermanos que captura la atención del otro, o es posesivo, o si hay una relación de dependencia de algunas de las partes o de ambas.

La maestra destaca el tema de las peleas, que muchas veces se generan en la casa y continúan en la escuela. “Se pelean como todos los hermanos en cualquier casa”, pero lo que Eloísa no sabe exactamente es si ellos logran establecer el vínculo de hermanos en la escuela (se refiere al horario curricular), porque las maestras cortan las peleas “porque ellos no son totalmente libres, son alumnos durante la semana (...). Si bien tienen esa contención que saben que ellos no están solitos, está su hermana o su hermano”.

Eloísa expresa que le gusta mucho el *trabajo social*, por eso optó por el internado rural. Ella es efectiva en una escuela de Tiempo completo y está ya por jubilarse. Trabajó diez años en una escuela de práctica y cuenta que allí aprendió mucho. Frente a la pregunta si ha tenido multigrado fuera de la escuela rural, responde que no, “no existe”. Sí recuerda intercambiar los grupos con una maestra paralela de sexto grado en la escuela urbana, donde ella trabajaba Ciencias naturales y la otra maestra trabajaba con su grupo.

*- Influencia del parentesco a la hora de planificar.*

Respecto a la planificación, pensando en las relaciones entre alumnos hermano, la maestra no hace ninguna distinción o modificación. Señala que ella los trata como alumnos y no como hermanos. Lo que sí procura evitar es que un hermano atienda al

otro hermano porque ella está para atenderlos y resalta que los niños “tienen que estar con la edad que tienen” y disfrutar con sus compañeros. Cuando son actividades a realizar en grupos no tiene problema de que estén juntos, “no pasa nada”.

En el cierre ella destaca que los niños tienen sus pertenencias para la higiene de manos y bucal, en la escuela. Como dice la maestra: “montones de cosas que van dejando enseñanza”.

### Entrevista 3.

#### *- Características y organización del alumnado.*

La maestra Silvana tiene a cargo los alumnos de grados superiores (4to, 5to y 6to).

Fuera del horario curricular, Silvana hace varias tareas, llega a las 7:00 h para levantar a los niños, acompañarlos en el desayuno y luego realiza una serie de actividades hasta el mediodía.

#### *- Influencia del parentesco a la hora de planificar.*

En cuanto a la planificación, la maestra no distingue entre alumnos y hermanos, los sigue viendo como un grupo sin considerar las relaciones de parentesco. Respecto al trabajo curricular, señala que el nivel es “bueno”. Tiene alumnos que trabajan más con grados superiores al que ocupan formalmente porque lo requieren. Comenta que suelen reunir y rotar los grupos con la maestra Eloísa para hacer más dinámicas e interactivas las propuestas.

#### *- Características de los grupos de alumnos hermanos.*

La maestra destaca un caso de alumnas hermanas que “son super buenas”, incluso Silvana las llama “mis manos derechas porque son excelentes en todas las áreas (tienen una hermana en nivel 4). Otro caso de alumnas hermanas es el de Irene y Fernanda (que

tienen una hermana en el otro grupo). En este caso, las niñas tienen más dificultad. - -

- *Cuando la maestra casi, casi, es “mamá, papá...”.*

La entrevista a la maestra Silvana resultó ser doblemente provechosa ya que anteriormente tuvo la experiencia de trabajar en el internado rural durante el turno de la noche, aportando datos muy interesantes desde un rol más maternal.

Cuando Silvana comenzó a trabajar en el internado, venía de noche y se quedaba con ellos hasta la mañana del día siguiente. Al respecto ella comparte:

(...) la tarea de la noche mía era simplemente contener a los niños, hacer como de mamá, que las buenas noches, que el cuento, que el mimo, todo eso hasta que se durmieran. Bueno, el baño previamente y después tareas que las maestras me dejaban para no estar tan lejos de lo que era lo curricular, corregir cuadernos, armar algunas secuencias según los contenidos que ellas me dejaran, letras para un panel, todo eso. (Caso 3, entrevista 3, cita 1)

Destaca que en la noche la figura de la maestra pasa a ser maternal; es “más bien mamá, papá o lo que sea, como le quieras llamar (...), es otra parte”.