

LOS APRENDIZAJES EN EL AULA MULTIPLE: ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES EN PLURIGRADO Y PLURICURSO DE ESCUELAS RURALES?¹

Equipo de Investigación

Proyecto N° 2061

Directora: Cristina Andrea Hidalgo

Integrantes: Alicia Eugenia Olmos

Juan José Mazzeo

Marta Graciela Rivadero

Ana Carina De Candido

María Eugenia Torres

Pablo Eduardo Cafure

Resumen

La investigación buscó indagar las estrategias de aprendizaje que construyen los estudiantes de dos escuelas rurales, una de nivel primario y una de nivel secundaria, en el contexto del aula múltiple. En este sentido, cabe remarcar que no nos preguntamos qué aprenden, sino cómo, qué acciones desarrollan que puedan dar cuenta de procesos de aprendizaje. Por ello, se revisaron las dinámicas áulicas observadas tratando de identificar las formas de agrupamientos simbólicos y/o reales que se construyen, desentrañando qué observa el estudiante acerca de lo que habilita el docente en relación a lo planteado como objeto de aprendizaje.

Compartimos con ustedes parte del Informe Final Nro. 2061 de la Convocatoria del INFOD de 2013.

Palabras Clave: Enseñanza, aprendizaje, escuela rural, aula múltiple.

Summary

* **Instituto Sede:** Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi. CUE: 140291100. Provincia: Córdoba. Departamento: Ischilín. Localidad: Deán Funes. Código postal: 5200; Domicilio: España 170.

ISFD Asociado: Instituto de Enseñanza Superior "Arturo Capdevila". CUE: 140319900. Provincia: Córdoba. Departamento: Cruz del Eje. Localidad: Cruz del Eje. Código postal: 5280; Domicilio: Sarmiento 1155.

¹ Para acceder al Informe Completo: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/proyectos/2061.pdf>

The research sought to investigate the learning strategies that students build two rural schools , one primary and one secondary level , in the context of multiple classroom. In this regard, it should be noted that we do not ask what they learn, but how, what actions develop that can account for learning processes. Therefore, the dynamics observed courtly trying to identify ways of symbolic groupings and / or actual being built, unraveling what the student about what enables the teacher in relation to the points made as learning object notes were reviewed.

We share with you part of the Final Report No. 2061 of the Call of INFOD 2013.

Keywords: Education, learning, rural school, multiple classroom.

Análisis e Interpretación de los datos

Contexto del aprendizaje en el aula múltiple

Los procesos de aprendizajes que hemos intentado describir e interpretar son los que se desarrollan en aulas de escuelas rurales integradas por estudiantes que pertenecen a varios grados o cursos. La importancia del contexto es crucial desde la posición que adoptamos para el análisis, al decir de Rogoff (1988, p13) “para llegar a saber algo sobre el desarrollo hemos de examinar las relaciones entre las cosas sin tratar de aislarlas” y partimos de poder describir algunas particularidades para que la interpretación elaborada tenga sentido.

Siguiendo con la línea de estudios que venimos desarrollando (Rivadero, 2013; Olmos, Hidalgo, Rivadero y otros, 2012; Hidalgo y Pereyra, 2012) el estudio se realizó en dos escuelas rurales: una primaria y un anexo secundario². En el caso de la escuela primaria estudiada, los grados están agrupados por ciclos, de modo tal que un agrupamiento de estudiantes se constituye por los de primero, segundo y tercer grado y el otro por los de cuarto, de quinto y de sexto grado. El primer ciclo cuenta con un total de 10 alumnos y el segundo ciclo un total de 17.

En el caso de la escuela secundaria, el agrupamiento observado corresponde al Pluricurso del Ciclo Básico, que agrupa a primero, segundo y tercer año de la educación secundaria. Sobre el agrupamiento observado del nivel secundario, la matrícula era de 34 alumnos: 9

² Desarrollamos el trabajo de campo en una escuela rural primaria plurigrado del departamento Ischilín y en una escuela secundaria pluricurso del departamento Cruz del Eje.

en primer año, 11 en segundo y 14 en tercero, correspondientes al Ciclo Básico. Los formatos organizacionales que pueden tener los Anexos rurales³ secundarios son dos: por un lado, pueden conformarse dos agrupamientos, uno con los estudiantes del ciclo básico y otro con los de ciclo orientado, si el anexo cuenta con más de veinticinco (25) estudiantes; por otro lado, puede organizarse un solo agrupamiento, de primero a sexto año si matrícula es menor a veinticinco (25) estudiantes.

Desde las apreciaciones de los estudiantes observados y las interacciones registradas con la técnica de observación participante, se podría decir que el *ambiente áulico*⁴ tiene *características estables*, no modificables y a las cuales manifiestan tener que acostumbrarse, pues “es donde se tiene que estar”. Esas *características estables*, en la escuela primaria estudiada son: un murmullo generado por la permanente conversación entre los estudiantes, entre ellos y la maestra, con los estudiantes de otros grupos (si la actividad se desarrolla en algún espacio distinto al aula). En ese *ambiente áulico* es donde el/la docente pone en juego una serie de estrategias para incentivar los *aprendizajes planificados* para los estudiantes y donde cada uno de ellos hace todo lo posible por llevar adelante las actividades escolares. Dicho ambiente posee ciertas características naturalizadas por sus participantes:

“En el grado siempre hay mucho lío y ruido, si todos hablan a la vez, pero bueno nos acostumbramos a eso, lo que impide que hagamos la tarea son los mellizos (quinto grado) que empiezan a tirar las cosas y volar aviones, que me cansa, pero parece que siempre va a hacer así.” (Estudiante primaria - Anexo)

³ Durante la década del 90', se inició la educación rural secundaria como una experiencia piloto con doble dependencia administrativa y burocrática de nivel primario y nivel secundario. En el año 2000, se produce una fuerte ampliación de la oferta mediante la apertura de nuevas unidades educativas bajo la figura de anexo a un IPED sede, distante entre 50 a 200 Km. Se propicia una nueva organización rural basada en áreas de conocimiento con reducción de carga horaria – respecto de la urbana existente- y con fuerte anclaje de la figura del maestro tutor, para garantizar el derecho a la educación de comunidades alejadas y con población dispersa. (Pág. 73 - <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003054.pdf>)

⁴ Retomando las concepciones de Keefe (1998, citado por Cabrera Albert, J. y Fariñas León, G., 2005), Iglesias (2004), Martucelli (2007) reconstruimos los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en las aulas plurigrado/pluricurso. Partimos del supuesto que los estudiantes desarrollan estrategias de aprendizaje por la exposición a condiciones objetivas y subjetivas (Bourdieu, 1999) que les brinda el contexto escolar donde van constituyendo su trayectoria escolar, lo que nosotros conceptualizamos como ambiente áulico. Para construir esta conceptualización describimos y analizamos las características espaciales, los recursos didácticos (tradicionales, informáticos), los tiempos, los vínculos que confluyen en la construcción de los procesos de aprendizaje.

El *ambiente áulico* en el caso de la escuela secundaria se caracteriza por tener la cartelería y el equipamiento correspondientes al grupo de la escuela primaria que ocupa el espacio a contra turno. No se observaron espacios que hayan sido apropiados por los estudiantes, a excepción de las escrituras en los bancos, es decir, no hay indicios de algún tipo de práctica que manifiesten “sentirse parte” del aula. Los estudiantes se ubican de forma tradicional, de la misma manera en que si estuviesen en una escuela graduada, esto es agrupados en el espacio áulico respetando el grado/curso del cual forman parte y dirigiendo la mirada hacia un pizarrón, correspondiente a cada grupo.

“El aula es un cuadrado de, aproximadamente, 7x7, con tres ventanales altos y dos puertas, una que da al patio interno y otra al hall de entrada, que es donde se ubica el escritorio. Detrás del escritorio hay un pizarrón y otro en la pared del fondo, al lado del mueble de la TV y el DVD. En las paredes hay láminas del nivel primario.

La disposición de lxs chicxs en el aula es algo parecida a un aula tradicional, en el sentido de que todos los bancos se alinean mirando al escritorio. Debajo de los ventanales se sientan lxs alumnxs de tercer año, más algunos chicos de segundo que parecen tener cierto vínculo de amistad. En el centro del aula, frente al escritorio están lxs de segundo. Lxs de primero se ubican, en su mayoría, contra la pared entre las puertas. (Observaciones Secundaria N° 1)⁵

La mayoría de las actividades áulicas que se desarrollan en las dos escuelas observadas tienen como contexto organizacional el grupo “grado/curso”. En este ámbito los estudiantes se identifican con total seguridad respecto al grado en el que están, marcando claramente las diferencias entre los grupos. En el momento de realizar las tareas asignadas, se observa que la mayoría de las consignas supone que los estudiantes deben elaborarlas con los compañeros de su grado sin poder observar dinámicas de aula múltiple.

“En realidad siempre nos deja hacer juntas porque somos del mismo grado” (Estudiante primaria, 11:2)

“Como lxs chicxs están mezclados por el aula, el docente solicita que se re-agrupen por curso en diferentes espacios del aula”. (Observaciones Secundaria N°3)

⁵ Cuando redactamos el ítem “Relato del proceso de Investigación” del Informe Final, señalamos como una fortaleza *el incorporar a la interpretación de las prácticas observadas las categorías del lenguaje de los estudiantes que integraron el equipo, desde una mirada metafórica de esa realidad observada, poder hablar de “grupos ásperos”, de alumnos que estaban en sus bancos “como flotando”, puso en tensión nuestros marcos teóricos para dar lugar a otras aristas desde las cuales interpretar lo observado*. Es por ello que decidimos dejar los registros de observaciones tal cual fueron realizados.

En algunas oportunidades trabajar con los otros estudiantes del mismo grado se vivencia como una *actividad resistida*, cuestión sobre la que volveremos más adelante. Podría interpretarse que en algunos momentos y en relación a algunos contenidos seleccionados por los docentes, es preferible trabajar con los compañeros de otros grados, ya sea para actuar desde una posición de tutoría -si se trabaja con los compañeros más chicos ayudándoles a comprender o a realizar la tarea (nótese la diferencia)- o avanzando en los contenidos, si la tarea asignada se desarrolla con los de grados superiores.

“A veces cuando la seño nos reúne en grupos con otros grados, ruego que me toque con L. de sexto porque ella es la abanderada y sabe todo, porque con los varones no se puede hacer nada, ellos solo hablan de sus “cosas”. (Estudiante primaria, 11:3)

En otras oportunidades, pareciera que los estudiantes, sobre todo los de la escuela primaria observada, prefieren trabajar en el grupo de su grado para evitar dificultades respecto a las reubicaciones de lugares que se debe hacer en el aula, por ejemplo.

“Muchas veces trabajamos en grupo, la seño le gusta que trabajemos así, la mayoría de veces lo hacemos con los mismos del grado para no hacer mucho lio, igual yo prefiero trabajar con mi grado que con los demás y más cuando se trata de maquetas que es lo que más nos gusta”. (Estudiante primaria; 11:7)

En algunos momentos los estudiantes manifiestan que ciertas actividades les permiten trabajar con quien deseen, práctica que se da en general cuando los docentes proponen estrategias didácticas específicas de un plurigrado / pluricurso. En este sentido, parecería que la forma más habitual de realizar actividades toma como criterio predominante para la conformación de los agrupamientos de estudiantes, el respeto por la decisión de ellos mismos.

“Actividades o eventos” que podríamos entender como hechos en los que “(...) hay un desarrollo de la acción en el tiempo (...) se define(n) en relación a un propósito e implica(n) un tiempo real. No se trata de una instantánea de algo que está ocurriendo. Es algo que se observa a través de su desarrollo.” (Lacasa, 1988, p15)

Desde esa posición, la observación de los eventos o actividades áulicas nos permitieron analizar el proceso, no solamente la interacción presente, sino poder desvelar (en el sentido freiriano) las relaciones que se ponen en juego.

“La seño siempre me deja elegir con quien hacer las cosas, a no ser que las actividades sean distintas por grado, en ese caso casi siempre lo hago sola” (Estudiante primaria, 9:3)

A2 - siempre nos dan diálogos

E - ¿con los otros cursos no trabajan?

A3 - a veces con primero y segundo

A1 - un diálogo con los otros cursos, con uno de primero, de segundo

(Entrevistas Estudiantes Secundaria N° 3)

Asimismo, la organización del contexto de aprendizaje en el que trabajan los estudiantes es una decisión de los docentes. Las consignas para integrarse en agrupamientos plurigraduados, es decir, accionar con otros grados, es una decisión de los docentes sobre la que los estudiantes no piden explicación o, dicho desde otra perspectiva, los docentes no ofrecen argumentación. De esta manera la organización del plurigrado, es decir, cómo se decide quién se agrupa con quién, en el cotidiano se manifestaría como externa a los estudiantes y no se relaciona con el proceso de aprendizaje ni se cuestiona. Sin embargo, parecería que los estudiantes intuyen/anticipan cómo es que se organizan los espacios, los grupos y las actividades, de modo tal que no se sorprenden ante las indicaciones dadas por los docentes.

“Siempre trabajo con Braian que es mi amigo y compañero de banco. Casi nunca hago la tarea solo, la seño nos deja trabajar juntos. A veces nos reunimos con otros compañeros de otro grado y hubo algunas veces que nos fuimos al salón con el primer ciclo porque las señoritas querían que trabajáramos así”. (Estudiante primaria)

“la mayoría de veces lo hacemos con los mismos del grado para no hacer mucho lío, igual yo prefiero trabajar con mi grado que con los demás y más cuando se trata de maquetas que es lo que más nos gusta”. (Estudiante Primaria)

En general, los estudiantes en las aulas observadas trabajan en grupos, específicamente organizados bajo algún criterio relativo al aula múltiple, o bien con el grupo total, es decir el plurigrado/pluricurso completo. Casi no registramos instancias en las que se propongan actividades individuales, esto es, pensadas para cada estudiante de acuerdo a sus particularidades. En el caso de los estudiantes de la escuela primaria observada se ubican con las mesas enfrentadas, dando la espalda a los otros grupos que se constituyeron en la misma aula. De esta manera, cada uno va resolviendo la actividad señalada a través de

consignas generales para todo el grupo. En este sentido, los estudiantes parecen desarrollar una actividad "bajo el mismo techo", puesto que los criterios organizacionales para una didáctica de aula múltiple son débiles o no existen. Si bien las actividades son de propuesta grupal, la resolución con frecuencia es individual. Es decir, la consigna se realiza en una conformación grupal física por una cuestión de dimensiones del espacio edilicio o en función de indicaciones normativas de acuerdo a las prescripciones curriculares y administrativas.

“Hace poco trabajamos los derechos del niño, nos reunimos en grupos como queríamos y debíamos trabajar el derecho que más nos gustó en un papel y después la seño lo puso en un telgopor y lo colgó en el salón, eso nos gustó, nosotras hicimos del derecho a jugar, bah casi todos hicimos lo mismo, ahí trabajamos con papeles y marcadores.” (Estudiante primaria)

Solamente en las instancias evaluativas se pudo observar una actividad áulica individual, o por lo menos establecida por la docente como individual, ya que inclusive en esas situaciones el aprendizaje se realiza con un Otro. Un Otro que colabora ayudando a sus compañeros a responder correctamente lo solicitado, en forma oral o prestando sus hojas de la carpeta personal. En la escuela secundaria observada, las evaluaciones son individuales, generalmente escritas, y los estudiantes deben responder lo que “dice en la carpeta”.

E - ¿y además estudian?

A3 - hoy rendimos y hicimos machetes porque no estudié

A1 - yo tampoco estudié

E - ¿”J”?

A2 - yo estudié

E - ¿cuándo empezaste?

A2 - el miércoles no vine y recién me enteré y me puse a repasar

E - ¿y ustedes?

A1 - esta mañana

E - ¿no es lo mismo estudiar que preparar un machete?

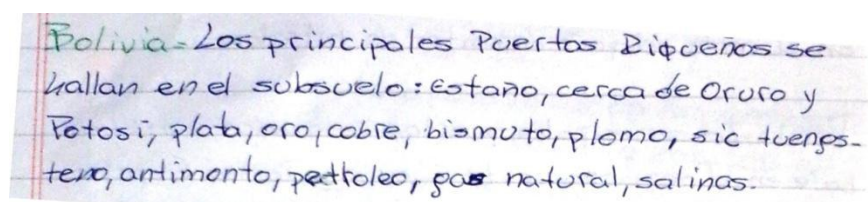
A3 - dejé la hoja abajo

E - ¿pero sabías qué copiar? ¿qué tema tomó?

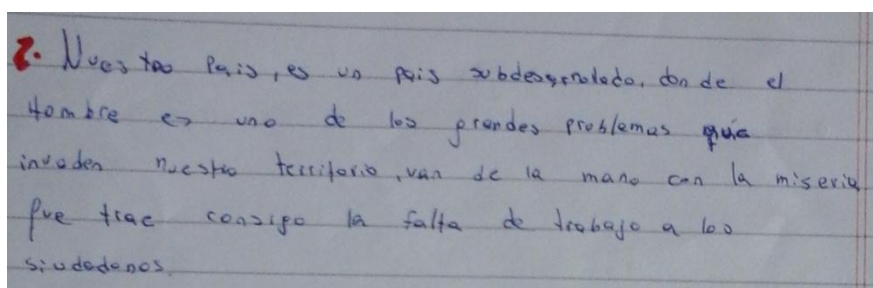
A1 - sobre la célula, virus bacteria. (Entrevistas Estudiantes Secundaria N° 3)

En todas las entrevistas realizadas los estudiantes manifiestan tener como fuente principal para estudiar sus carpetas personales. Si consideramos que “los textos tienen su particular forma y promueven particulares procesos cognitivos por vía de cambiar el nivel de discurso, que pasa de referirse al mundo a referirse al texto”, como señala D. Olson (1998, p. 344), el lenguaje se convierte en objeto de análisis y pensamiento. Rogoff plantea que “la lectoescritura tiene una función instrumental en la construcción de una forma determinada de conocimiento, relevante en relación con actividades culturalmente valoradas” (1993, p. 11). Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Qué sucede con el aprendizaje cuando los textos de una carpeta individual no tienen coherencia ni cohesión, o son ilegibles incluso para los mismos estudiantes? ¿se produce un aprendizaje erróneo o un *no aprendizaje*? Entendiendo lo “erróneo” como un aprendizaje no planificado por el docente en el proceso de enseñanza, o un *no aprendizaje*, desde el decir de R. Baquero (2014), cuando hace referencia a la imposibilidad de construir un vínculo pedagógico que permita la apropiación del aprendizaje esperado.

Los textos que se presentan a continuación dan cuenta de la forma de registrar que ponen en juego los estudiantes observados.



Bolivia = Los principales Puertos Diqueños se hallan en el subsuelo: Estano, cerca de Oruro y Potosí; plata, oro, cobre, bismuto, plomo, sic tuengsten, antimonio, petróleo, gas natural, salinas.



2. Nuestro País, es un país subdesarrollado, donde el hombre es uno de los grandes problemas que invade nuestro territorio, van de la mano con la miseria que trae consigo la falta de trabajo a los ciudadanos.

En estos párrafos hay fragmentos donde los estudiantes han copiado información de un manual escolar o han elaborado respuestas con el sentido de dar cumplimiento a la tarea encomendada. No pudimos identificar otra preocupación que relacione el contenido de lo escrito con un conocimiento relevante en el contexto sociocultural ni que se modifique significativamente el discurso de los estudiantes. Conjeturamos que el vínculo pedagógico que se construye permite la apropiación de un aprendizaje que supone cumplir con lo

exigido en tiempo y forma, según la demanda del docente. Esta demanda, a su vez, es formulada desde los aspectos formales, puesto que no observamos que los docentes revisen los contenidos para hacer sugerencias respecto a la pertinencia de las respuestas presentadas por los estudiantes.

Entre las exigencias áulicas cotidianas de trabajar en forma grupal tienen lugar otras instancias específicamente individuales como las solicitadas en las evaluaciones escritas. Esto pone en contradicción el sentido de construcción que involucra desde el inicio del aprendizaje ambas modalidades: individual y grupal como constitutivos de la complejidad del proceso. No obstante, los estudiantes, de la misma manera en que sucede cotidianamente, ponen en juego estrategias para hacer las evaluaciones con sus compañeros. Viendo las recurrencias de las actividades grupales por sobre las individuales elaboradas por los docentes, surge interrogarnos si esas propuestas grupales implican una construcción colaborativa y en qué medida comprometen la construcción mediante la participación intelectual de cada uno en el agrupamiento.

Si como señala Rogoff (Lacasa, 1988, p 11) “para cooperar debe haber una meta común”, los estudiantes estarían solo compartiendo como “meta en común” el cumplimentar una consigna solicitada. En ese sentido podríamos tensionar si ese “hacer con Otro” es un trabajo colaborativo.

Terigi y Feldman (2015) aportan líneas de análisis para el trabajo colaborativo. Por un lado Daniel Feldman sostiene que este tipo de trabajo es cooperativo, sostenido desde un trabajo y una estructura intelectual, donde sus participantes pueden establecer un problema en común a corregir, a revisar, a elaborar hipótesis. Sin un trabajo previo de desarrollo de una estructura intelectual que sirva de andamiaje cognitivo no se puede hablar de aprendizaje colaborativo. Por otro lado, Terigi separa primero el aprendizaje colaborativo del trabajo colaborativo, retoma otros autores para señalar que un trabajo colaborativo incluye participación y momentos de discusión con argumentos, además de necesitar un tiempo personal para “pensar en borrador”, algo que muchas veces las actividades áulicas no permiten, y donde se generan trabajos llamados “acumulativos”, en los cuales no hay un análisis sobre posiciones críticas sino que cada integrante “colabora” con una parte para poder cumplir con la “meta”: entregar en tiempo y forma un trabajo solicitado. A su vez dicha entrega es una condición para poder promocionar el espacio curricular.

E - Cuando le dan una tarea para hacer en grupo, ¿cómo se juntan? ¿eligen entre ustedes?

A1 - a veces, a veces elegimos nosotros, a veces la profesora.

E - ¿lo hacen en grupo?

A2 - más o menos

E - ¿cómo sería más o menos?

A2 - algunos escriben y otros no hacen nada (Entrevistas Estudiantes Secundaria Nro. 4)

E - ¿y si hay que trabajar en grupo, cómo hacen?

A3 - entre los tres, un poco acá en la escuela y otro en alguna casa, lo hacemos entre los tres, repartimos.

E - ¿y los otros?

A2 - no hacen nada (Entrevistas Estudiantes Secundarios Nro. 3)

Desde la tipología propuesta por Terigi, las experiencias observadas darían cuenta de que se producen situaciones de “acumulación” de trabajos, donde el objetivo (cuestión que tienen muy en claro los estudiantes) es lograr la promoción en el espacio curricular. No observamos actividades áulicas que habiliten o desarrollen una estructura intelectual de colaboración, pero sí podemos interpretar que los estudiantes “colaboran”, se solidarizan o se prestan sus escritos para lograr un objetivo en común, tal vez como estrategia de “supervivencia” educativa o como forma de sostener relaciones sociales de amistad o compañerismo.

Asimismo es importante destacar en esta descripción que los estudiantes tienen prácticas de agrupamiento que, de manera soslayada, casi imperceptible, actualizan en diferentes momentos. Por ejemplo, en el aula del pluricurso observado pudimos registrar: un grupo ubicado adelante, cerca del lugar del docente, al que podríamos caracterizar como “el que le sigue el ritmo”, el grupo de las chicas con algunos de los chicos (aunque la práctica habitual es que las chicas trabajan siempre juntas) y el grupo que se dispersa quitándose los útiles entre ellos e incluso se golpean, dando cuenta de una actitud un tanto violenta, al que denominamos *el grupo áspero*. También pudimos observar otras dinámicas interesantes para el análisis, que podríamos denominar los *grupos satélites*. Uno de estos grupos está constituido por dos varones, casi siempre aislados del resto, ubicados contra la pared del costado. En oportunidad de realizar actividades del grupo total, son “invitados” por la

docente a unirse al grupo, ante lo cual acceden sin hacer comentarios ni gestos. La explicación que esgrime una de las chicas es la siguiente:

“son excluidos del grupo por ser del campo”. (Observación Escuela Secundaria, Nro. 5, 17:28)

La profe se va con 3ro a explicar la consigna, retoma temas anteriores, hace preguntas y las respuestas son reutilizadas, hay 3 chicos que no emiten sonido (Observación Escuela Secundaria Nro. 7)

El otro grupo satélite incluye a una chica que trabaja con contenidos distintos, porque viene de otra escuela en la que, según el manejo de contenidos, había logrado un mayor grado de avance. Dentro de estos *grupos satélites* podemos identificar a los *invisibles*:

A todo esto hay un chico sentado al fondo jugando con una lapicera y un hilo, mientras se hamaca con la silla, y el docente alcanza a verlo y darse cuenta que es de tercero por eso no intervenía en la clase. (Observación Escuela Secundaria Nro. 4)

Los repetidores de tercer año están esperando la comida, no piensan hacer nada. Hay otro de tercero que está viendo el tiempo pasar. (Observación Escuela Secundaria Nro. 7)

La gramática áulica, como hemos visto, produce elementos constituyentes del ambiente en el que tienen lugar estos procesos de aprendizaje, entre ellos los recursos didácticos a utilizar también tienen su lugar. Particularmente el uso de papelería y pinturas, cualifica la tarea a realizar con otros matices y genera otras sinergias entre los estudiantes. Estos son los momentos en que se ve una dinámica activa.

“Yo prefiero hacer actividades con juegos y usando la computadora eso es re divertido, todo lo demás es aburrido, no me gusta estudiar ni leer, pero mi mamá me dice que tengo que hacerlo igual. Tampoco me gusta hacer esas biografías de hombres de la historia, ni guías llenas de preguntas que estamos dos horas respondiendo del libro.” (Estudiante primaria, 7:4)

Según lo observado en aulas de la escuela secundaria, pudimos identificar dinámicas que atrajeron notablemente la atención de los estudiantes, en un contexto en el que habitualmente no se presenciaba interacciones que les agradaran, a partir de la puesta a disposición de recursos materiales y equipamiento informático.

“Se agrupan por curso, con consignas. La profesora les reparte a 1ro cartulinas para que trabajen en forma individual, hay una de las chicas que le va explicando al resto luego de que la profe se dirija a segundo año. (...) Los de primero se van ayudando entre ellos, se miran qué hace cada uno y se van

copiando, algunos miran el libro y se guían para realizar la actividad. Los de segundo comienzan a leer del libro y también se ayudan entre ellos, las chicas van ayudando a los chicos.” (Observación Estudiantes Secundaria Nro. 6 , 12:1)

“B. se ve que tiene más conocimiento de las net y logra encontrar el tema, el docente les indica que trabajen en grupo, y ellos ante esto van copiando de la computadora de B. todas las respuestas, calcando el mapa de las net”. (Observación Estudiantes Secundaria Nro. 4, 17:2)

Este ambiente áulico se vive en un tiempo muy laxo, casi indefinido, tanto en el caso de la escuela primaria como en la secundaria. La entrada al aula se da en los tiempos que los estudiantes se toman para acomodarse y ubicar sus pertenencias. Excepcionalmente los docentes imponen un ritmo distinto y con mayor velocidad, en especial en la escuela primaria. En la escuela secundaria ocurre lo mismo, en el ingreso a clases y generalmente mientras el grupo se va acomodando, los docentes piden algunas carpetas y realizan la presentación de una guía de preguntas que empiezan a dictarla de a poco.

La única forma de medir y valorar el tiempo puesto en juego por los estudiantes toma como parámetro la duración que implica responder o hacer las actividades.

“pero si la entiendo la hago con Brian y casi siempre terminamos primero, porque siempre lo hacemos rápido entonces nos desocupamos y después ya podemos hacer otra cosa” (Estudiante primaria, 7:10)

“Yo casi nunca tengo que preguntarle a la seño cómo se hace la actividad, pero si tengo que explicarle a todos, ellos se piensan que como yo tengo la bandera, sé todo. Y por ahí me canso tener que estar contestando a todo el mundo y ser la última en hacer lo mío”. (Estudiante primaria, 9:10)

En este apartado hemos hecho un primer análisis del contexto en el aula plurigrado y pluricurso. La concepción de ambiente de aprendizaje muestra que la gramática de las aulas observadas se nutre de intervenciones y quehaceres, vínculos y tiempos donde la didáctica específica del aula múltiple se diluye en decisiones y prácticas descontextualizadas que no sirven de andamiaje cognitivo para el desarrollo del aprendizaje.

Discusión de los resultados:

Los estudiantes aprendiendo. Saberes en el aula múltiple

Nos preguntábamos al inicio de esta investigación cómo aprenden los estudiantes en el aula múltiple de escuelas rurales. La pregunta nos llevaba a incursionar en un mundo de prácticas y significados que considerábamos han sido poco estudiados.

A continuación nos hicimos otras preguntas para develar aspectos más específicos de ese mundo de significados. Entre ellas, cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples.

Los ambientes de aprendizajes en el plurigrado y pluricurso permiten naturalizar construcciones individuales y colectivas de los sujetos que los transitan y que los constituyen como territorios vitales. Esto también se encuentra ligado a las dinámicas de cada nivel educativo y que están relacionados con los espacios físicos, en cómo se transita en ellos, con los textos alfabetizadores que portan y que son objeto de la realización por parte de los estudiantes ante los que expresan apropiaciones del espacio que los contiene. Por otro lado afirmamos que también se constituyen por aquellos intercambios que se producen a través de interrogantes, comentarios, explicaciones, murmullos y silencios. Todos ellos los conforman porque ponen en tensión sus características en las tramas vinculares que se tejen entre los diversos agrupamientos que tienen lugar en el trabajo del aula.

La investigación recoge marcas en dichos ambientes que pueden ser leídas como huellas de las acciones que en ellos se realizan, de los intercambios entre los sujetos y de las redes que los sostienen y legitiman. Estos ambientes se forman como contexto próximo de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, por ello las descripciones de los ambientes de aprendizajes son fundamentales para develar los procesos que se ponen en juego frente al aprender.

En este marco nos preguntamos cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados/cursos.

En términos de prácticas los estudiantes observados aprenden copiando (información de textos producidos por otros, respondiendo guías, resolviendo problemas) y leyendo (textos elegidos/indicados por los docentes), mientras consultan con los compañeros, preguntando a la/el docente, casi siempre agrupados por grados/cursos, en lo que constituiría una negación del aula plurigrado/pluricurso.

Otras prácticas recurrentes de los estudiantes fueron:

- ausentarse en el aula, *estudiantes que estaban como flotando*: tanto literal como metafóricamente, observamos que los estudiantes estaban presentes físicamente, sin participar activamente (Kessler, 2010), prácticas que se aprenden y se hacen significativas en el contexto áulico dando lugar a un “como si” aprendieran lo que se está enseñando y que forman parte de estrategias de supervivencia tanto para promocionar como para no ser objeto de burlas por sus compañeros.
- constituir *grupos ásperos*: estudiantes que desafían al docente sin llegar a manifestarse violentamente respecto al docente, pero generando malestar en el ambiente áulico.
- desarrollar actividades a partir de *aprendizajes resistidos* y, en contadas oportunidades, a partir de *aprendizajes queridos*: en algunos casos estos aprendizajes se refieren a campos de conocimientos (ciencias naturales e inglés gustan porque se trabajan desde estrategias más dialogadas, en el contexto de agrupamientos de estudiantes) y en otros, a los aprendizajes que se abordan en el marco de interacciones en las que los docentes no generan condiciones de enseñanza según demandan los estudiantes.

También nos preguntamos cuáles eran las estrategias de enseñanza que despliegan los docentes en el aula múltiple. Si bien nuestro objetivo era indagar en el aprendizaje, nos resultó muy complejo no debatir, opinar, criticar las estrategias de enseñanza y sus responsables, ya que no incluir dichas acciones en nuestro análisis también produciría un recorte un tanto artificial que limitaría la posibilidad de una mirada abarcativa del complejo proceso de aprendizaje que sucede en un aula.

Los estudiantes se ayudan entre ellos, no hay evidencias de acompañamiento por parte de la maestra tutora, así como tampoco de articulación y complejización de contenidos y aprendizajes entre los diferentes cursos que integran el pluricurso observado. Comparten el espacio pero se ordenan de modo tal que se diferencien cada uno de los cursos: el docente expone un tema a cada grupo, lo explica, deja consignas y sigue con el otro grupo. Nuevamente explica el tema, deja consignas y sigue con el otro grupo. Solamente en Lengua Extranjera los estudiantes señalan que suelen realizar actividades en agrupamientos que conforman entre estudiantes de diferentes cursos. En tanto que el espacio de Lengua y

Literatura tiene otra dinámica: la docente presenta el mismo tema para todo el agrupamiento, con las mismas consignas, con las mismas actividades.

No hemos registrado estrategias pensadas desde una didáctica de aula múltiple, que potencie la diversidad. Cabe preguntarse entonces cómo se relacionan esas estrategias con los aprendizajes logrados por los estudiantes.

En el caso del espacio curricular de Ciencias Sociales, en el que observamos más horas de clases, advertimos que se sigue la lógica del resto de los espacios: agrupamientos separados por cursos, las consignas solicitan copiar textualmente lo que dicen los textos, hay ausencia de hilo conductor de los temas tratados, así como también hacia dentro de los mismos cursos: no hay relación entre una secuenciación didáctica y otra. Tampoco hay relación con el contexto. Y esa característica es común al resto de los espacios.

Las evaluaciones escritas observadas reflejan una forma de conocimiento *tópico*, al decir de V. Edwards (1985; p. 5)

“...las respuestas son únicas, precisas, textuales. Esta forma de conocimiento enmarca formas precisas de respuestas, dado que representan a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija en el espacio. El correcto nombrar de términos en referencia a un cierto lugar, orden y secundaria constituye un “rito del dato” en el cual esta forma de conocimiento se concretiza.”

La carpeta personal de los estudiantes se concibe como un instrumento para registrar sus actividades, que luego será requerida a la hora de ser calificados o evaluados (acciones que no siempre se corresponden). De modo que no podemos afirmar que contribuya a la apropiación de conocimientos disciplinares, sino más bien, al aprendizaje de un procedimiento que asegura la escolarización, para cumplir con los requisitos de promoción del espacio curricular.

Nos encontramos ante una situación donde el estudiante se configura como aquel que está dentro de una institución educativa y aprende, con ciertas características netamente cuantitativas y mensurables: lograr una calificación necesaria o más en todas las instancias evaluativas y tener la carpeta completa.

Por otro lado, el estudiante posee un vínculo afectivo con los pares que le permite aprender estrategias de supervivencia. Por ejemplo, un estudiante en particular es idealizado a partir de los decires, calificaciones y modelos institucionales del buen estudiante. Es, además, el

que ayuda al resto a promocionar al ser “el salvador” en momentos de dificultades áulicas ante la resolución de consignas.

Observamos un sistema de reproducción de la información, en el que se premia al mejor copiadador, que difícilmente pueda generar procesos cognitivos de análisis y de reflexión. Los estudiantes son conscientes de esa lógica, saben que copiando de la carpeta del que tiene todo completo van a terminar aprobando.

Por ello, consideramos que una de las variables de análisis a observar en futuras intervenciones es la relación entre apropiación de conocimiento y escritura. Para nuestro caso elegimos carpetas de estudiantes con una caligrafía legible, tarea nada sencilla que nos llevó a preguntar a docentes y tutores sobre la articulación entre niveles (teniendo en cuenta que en el mismo edificio funciona el nivel primario) o si existían intervenciones institucionales para fortalecer la escritura en cursiva, la motricidad fina, por ejemplo, con respuestas negativas.

El análisis de las carpetas nos permitió una triangulación con las observaciones de clases y las entrevistas, construir algunas interpretaciones sobre las formas que adquiere el aprendizaje en escuelas rurales con la dinámica del aula múltiple. Podemos conjeturar que las estrategias escolares construidas por los estudiantes tienen como objetivo promocionar, contribuir con la ilusión del docente respecto a los logros de aprendizajes cuando los estudiantes respondan lo que *deberían* responder para sostener una especie de círculo vicioso del “como sí”. Podemos pensar que son “estrategias de supervivencia” escolar, que permiten cumplir con ciertos objetivos: individuales, para promocionar y pasar de grado/año, pero también sociales, para no quedar fuera del grupo, ser buen compañero, ayudar al resto o no ser objeto de burlas.

A modo de cierre (abierto)

La posibilidad de construir un espacio de intercambio de opiniones, de escucha, de circulación de la palabra entre colegas y con los “futuros colegas”, produce una instancia de resignificar nuestros discursos, de incorporar nuevas miradas sobre las actividades áulicas, de rescatar detalles en las relaciones observadas que permite una mayor dinámica entre la teoría y la realidad. Por ejemplo, el incorporar a la interpretación de las prácticas observadas las categorías del lenguaje de los estudiantes que integraron el equipo, desde una mirada metafórica de esa realidad observada, poder hablar de “grupos ásperos”, de

alumnos que estaban en sus bancos “como flotando”, nos puso en tensión nuestros marcos teóricos para dar lugar a otras aristas desde las cuales interpretar lo observado.

El desafío está servido: ¿cómo multiplicar ésta experiencia desde nuestros lugares de trabajo? Tomar la posta, hacerse cargo de nuestro lugar como formador de formadores. Multiplicar. Habilitar. Construir ambientes áulicos para que el Otro se exprese, sea escuchado, se pueda escuchar y logremos que la palabra circule, forme ideas que se deconstruyan para construir nuevas ideas, superadoras, inclusoras. Construir conocimiento para poder ser aplicado, difundido, no para alimentar egos intelectuales y archivar papeles. Construir conocimiento para transformar la realidad.

Lo vivencial no se olvida, sabemos que más temprano que tarde comenzaremos a multiplicar la hermosa tarea de enseñar con Otro, en una educación de calidad e inclusiva.

Referencias bibliográficas:

- Baquero, R. (2014). *Notas sobre el aprendizaje escolar*. Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana”, IDEP - Corporación Magisterio, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/?q=content/notas-sobre-el-aprendizaje-escolar-%E2%80%93-ricardo-baquero>
- Bourdieu, P. (1999) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Dirección Nacional de Planeamiento. (2010) Definiciones de vulnerabilidad educativa. Recuperado en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>
- Cabrera Albert, J. y Fariñas León, G. (2005) El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Universidad de La Habana. Cuba. Recuperado en: <http://rieoei.org/rie60.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2010) Estudio de Impacto. La educación secundaria en ámbitos rurales. Córdoba, Argentina. Recuperado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003054.pdf>
- Edwards, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Tesis Doctoral sin publicación, Instituto Politécnico Nacional, México DF, México. Recuperado en: <http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>
- Hidalgo, A. y Pereyra, G. (2012) Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la especialización docente superior en educación rural para el nivel primario en el noroeste de Córdoba. Recuperado en: <http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/Gonzalez%20y%20otros%20-%20FLACSO%20Jornada%20Jov%20Inv-Educacion%20Rural-Cordoba%20SIN%20ANEXOS%5B1%5D.pdf>
- Iglesias. (2004). Confieso que he enseñado, Buenos Aires: Papers Editores.
- Kessler, G. (2010). Sociología del delito amateur. Editorial Paidós: Ciudad de Buenos Aires.

Lacasa, P. (1988). Entrevista a Rogoff, Bárbara *Contexto y desarrollo cognitivo*. Barcelona.

Recuperado en:

<https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwicw-jPr9zMAhXBDZAKHS4BAxEQFggfMAE&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F48318.pdf&usg=AFQjCNGfIGStJ0SXtEzBS9w7ht7grDUqoQ&sig2=3lmTAZEF7wkOaTeCo2yoSw>

Martucelli, D. (2007). Gramáticas del Individuo. Buenos Aires: Losada.

México. Secretaría de Educación Pública. (2013). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. Material Autoinstruccional para Docentes y Orientadores Educativos. México.

Requejo, M. (2001). “*La Pobreza de vocabulario: un estigma lingüístico en la escuela. Análisis desde la lingüística social.*”. Recuperado en <http://www.adilq.com.ar/pobreza1.htm>

Rivadero, M. (2013). El Territorio Rural y la Red Social contexto del Plurigrado. Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi. Deán Funes.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social*. Ed. Paidós: Barcelona. Recuperado en:

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf

Rogoff, B. (2013). “Tres planos de la actividad sociocultural: Apropriación Participativa, Participación guiada y Aprendizaje”. Recuperado en:

<http://pedagogiadialogante.com.co/documentos/articulos/Los%20tres%20planos%20de%20la%20actividad%20sociocultural%20Rogoff.pdf>

Sui Generis. (1973). Aprendizaje. Argentina. Recuperado en:

<https://www.youtube.com/watch?v=VEGZJT2ndI>

Terigi, F. (2008). La organización de la enseñanza en los plurigrados en las escuelas rurales (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: Flacso

Terigi, F. y Fledman, D. (2015) El trabajo colaborativo y las TIC.

https://www.youtube.com/watch?v=DnK7IazI_qg

Vigotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Sobre los autores

Alicia Eugenia Olmos

Magister en Gestión de la Educación por la Universidad de Alicante, España. Es profesora y directora del IES Arturo Capdevila, de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. Sus investigaciones se desarrollan en torno a la temática del planeamiento, administración, organización de la educación y a la temática de la educación rural. Las últimas publicaciones son:

Senén González, Silvia y Olmos, Alicia (2014) De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba, Cuadernos de Educación Año XII – N° 12 – noviembre 2014

ISSN 2344-9152, disponible en
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9209/10213>

Olmos, Alicia (2010) Cuestionamientos para pensar la gestión del conocimiento en escuelas rurales, en Ferreyra, H. (edit.) Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás

Olmos, Alicia y otros (2010) Informe de Investigación. Estudio de Impacto: La Educación Secundaria en áreas rurales en la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

Correo electrónico de contacto: aliciaeugenia.olmos@me.cba.gov.ar; Gral. Paz 185, Cruz del Eje, Córdoba, C.P.5280; Teléfono móvil: +54 9 351 2770480.

Cristina Andrea Hidalgo

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Es Docente y Regente de Nivel Superior de la ENS Juan B. Alberdi, de Deán Funes, provincia de Córdoba, Argentina. Sus líneas de investigación son educación rural y educación inclusiva y ha publicado:

Hidalgo, Andrea; Rivadero, Marta y Olmos, Alicia (2013) El aula múltiple a partir de los maestros rurales cordobeses. Definiciones, prácticas, enseñanzas y aprendizajes. En: Ratier, H, Ringuelet, R y Soncini, J. (Comp) El Mundo Rural: Debates en torno a los nuevos procesos de configuración y reconfiguración en el siglo XXI . 1ra Ed. - Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa. ISBN 978-950-863-192-3.

Olmos, Alicia; Hidalgo, Andrea; Pereyra, Gabriel; Tornato, Daniel y otros. (2013) Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización Docente Superior en Educación rural para el nivel primario. En: Mercado, R; Abrate, L. (Comp). Actas de la jornada de intercambio de la experiencia de investigación educativo 2013. 1a. Ed. Córdoba. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación. ISBN 978-987-26108-6-9.

Correo electrónico de contacto: cristinaandrea.hidalgo@me.cba.gov.ar San Martín 568. Deán Funes, Córdoba C.P 5200. Teléfono móvil: +54 9 3521418559

Juan José Mazzeo

Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor en Ciencias Sociales. Es profesor de Práctica Docente en el IES Arturo Capdevila, Cruz del Eje, Córdoba y coordinador del IPEM 45 Molinari Romero, Anexo Rural Cruz de Caña. Sus investigaciones se desarrollan en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y a la temática de la educación rural.

Correo electrónico de contacto: juanjose.mazzeo@me.cba.gov.ar; Libertad 22, San Marcos Sierras, Córdoba, C.P. 5282; Teléfono móvil: +54 9 351 3477414.

Rivadero, Marta Graciela

Profesora para la Enseñanza Primaria, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Es profesora del Nivel Superior de la ENS Juan B. Alberdi, de Deán Funes, Córdoba. Sus líneas de investigación se desarrollan en torno a la Alfabetización y la Enseñanza del Nivel Primario en contextos rurales.

Correo electrónico de contacto: martarivadero@yahoo.com.ar ; Juan XIII 255, Dean Funes, Córdoba, CP 5200, Teléfono Móvil: +54 9 351 537828.

Pablo Cafure. Estudiante del Profesorado en Historia del IES Arturo Capdevila de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. pabloskisms777@hotmail.com

María Eugenia Torres. Estudiante del Profesorado en Historia del IES Arturo Capdevila de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. eugetorres36@gmail.com

De Cándido, Ana Carina. Estudiante del Profesorado en Educación Primaria de la ENS Juan B. Alberdi, Dean Funes, Córdoba, Argentina. carinadecandido@hotmail.com