

***Los aprendizajes en el aula múltiple: ¿Cómo aprenden los estudiantes  
en plurigrado y pluricurso de escuelas rurales?***

Proyecto N° 2061

**EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

**Directora:** Cristina Andrea Hidalgo

**Integrantes:** Alicia Eugenia Olmos, Juan José Mazzeo, Marta Graciela Rivadero, Ana Carina De Candido, María Eugenia Torres, Pablo Eduardo Cafure

**ISFD Sede:** Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi. Deán Funes. Provincia de Córdoba.

**Mail:** ens\_juan\_b\_alberdi@yahoo.com.ar

*Aprendí a ser formal y cortés*

*Cortándome el pelo una vez por mes*

*Sui Generis*

### **Resumen:**

Luego de haber participado en la convocatoria de proyectos de investigación del año 2013 con el proyecto 1325 titulado “Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural...” el equipo sintió la necesidad de seguir indagando sobre la realidad de las escuelas rurales y en esta oportunidad centrar el foco de interés en los procesos de aprendizaje de los estudiantes que conviven en la realidad de las aulas múltiples. En este marco se intentará describir e interpretar esos procesos.

La investigación focalizó en el contexto de aprendizaje en el aula múltiple y en las prácticas que dan cuenta de las estrategias puestas en juego por los estudiantes para aprender en la escuela. 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.

El diseño de la investigación se posiciona en un enfoque cualitativo y asume un diseño exploratorio, con aristas descriptivas e interpretativas. Toma como unidades de análisis a los estudiantes de una escuela primaria y un anexo rural con aula múltiple, en los departamentos Ischilín y Cruz del Eje.

Como parte del trabajo de recolección de datos se realizaron observaciones de jornadas escolares completas desde un enfoque socio antropológico, entrevistas en profundidad a maestros y a estudiantes, y análisis de producciones escolares, específicamente instrumentos de planificación y carpetas de alumnos.

### **Introducción:**

Las escuelas rurales de educación inicial, primaria y secundaria se constituyen en la actualidad en una oferta extendida en el contexto de la provincia de Córdoba, en función de garantizar el acceso a la educación obligatoria según expresa la Ley de Educación Nacional 26206/2006 y la Ley de Educación Provincial 9870/2010. En este contexto, la revisión de las prácticas de enseñanza en escuelas rurales primarias plurigrado y la creación de escuelas secundarias organizadas también con aulas múltiple (pluricurso) ha sido la ocasión propicia para generar un movimiento de reconsideración de lo que sucede en estas escuelas (Rivadero, 2012; Hidalgo y otros, 2013)

Más allá del contexto provincial, investigaciones recientes dan cuenta de las prácticas docentes en aulas múltiples como una temática que ha comenzado a tener importancia en términos de campo de indagación (Terigi, 2008; Brumat, 2011/12, Arteaga Martínez, 2011; Mercado, 1997)

En dichas investigaciones el eje donde se centra la mirada es siempre el docente, como actor principal que debe dar respuestas a una demanda educativa singular: atender a los estudiantes matriculados en diferentes grados, según la tradición escolar cristalizada en el sistema educativo, pero en este caso, en una misma aula y en el mismo momento, abordando contenidos curriculares planificados para distintos grados.

Las investigaciones, entonces, tratan de describir y de interpretar cuáles son las prácticas y los significados atribuidos por estos agentes a cada situación áulica. Específicamente centran su mirada en las dificultades que supone el trabajo docente en relación a poner en juego un saber para el que no estuvieron preparados en un ambiente escolar que no dispone de recursos didácticos ni de propuestas curriculares que lo consideren (Terigi, 2008).

Por nuestra parte, según pudimos relevar en una investigación sobre escuelas secundarias rurales (Olmos y otros, 2010) en las que los procesos de enseñanza son guiados por parejas pedagógicas integradas por un Profesor Especialista (docente de un campo curricular específico en las áreas de conocimientos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua y Literatura) y por un Profesor Tutor (maestro de grado o profesor del nivel primario), la constitución de esa pareja suele realizarse en un proceso conflictivo. A partir del desconocimiento de la capacidad o de la preparación que se adjudican ambos profesores, los procesos de enseñanza transcurren, también, en un clima escolar enrarecido por las disputas entre los docentes que, aparentemente, no favorecen procesos de aprendizaje esperados o planificados. Éste conflicto de poder áulico se explicitan en la demanda de los

docentes en los últimos dispositivos de capacitación: la principal preocupación estaba depositada en cómo enseñar\_a un grupo de estudiantes cuya caracterización se construía a partir de “modos de ser o estar” dentro del aula, con un enorme peso en la conducta visible, pero en contadas oportunidades volvían sobre las características de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien la bibliografía, las instancias de capacitación y los recursos didácticos a disposición de los docentes intentan generar los conocimientos y los medios, es decir, las condiciones simbólicas y las condiciones materiales para que se den aprendizajes significativos, relevantes y de calidad, no está claro cómo se generan los aprendizajes que logran y qué características tienen.

En ese escenario, los estudiantes aparecen como otros sujetos que contribuyen de alguna manera a que los procesos de enseñanza se generen, reediten, interrumpen, no sucedan o formen parte del “como si” sucediera el proceso de aprendizaje esperado, planificado. Pero sus apreciaciones y prácticas, si bien se perfilan como parte de la cuestión a indagar, pocas veces aparecen como epicentro del análisis. De esta manera, los estudiantes de las escuelas primarias o anexos secundarios rurales suelen constituir parte del contexto o del resultado de la acción docente y de manera tangencial se aborda sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo los niños y los adolescentes aprenden, a cargo de un/a docente que puede tener como primera experiencia profesional la responsabilidad de un plurigrado o de un profesional no docente que asume horas cátedras junto a un maestro (que cumple la función de tutor). Mientras aprenden la tarea de trabajar juntos como equipo docente y la tarea de trabajar en un pluricurso, los estudiantes asisten a clases de distintos espacios curriculares, con sus lógicas propias y allí, se espera que aprendan.

Debemos tener en cuenta que en 2013 comenzaron a graduarse las primeras promociones en los ISFD en Educación Primaria, cuyo Diseño Curricular permite la elección de contar con espacios curriculares específicos para el ámbito rural. En cuanto a los ISFD para el nivel Secundario, el presente año, 2015, se graduará la primera promoción formada con el nuevo Diseño Curricular, donde la “ruralidad” podría trabajarse en el espacio curricular de “Práctica Docente II: Escuelas, historias documentadas y cotidianidad” en uno de los Ejes de Contenidos Sugeridos. En el caso del IES “A. Capdevila” no se realizan experiencias de prácticas de Residencia en escuelas rurales con pluri año en ninguna de sus carreras docentes.

Si bien nuestro objetivo no fue indagar sobre el proceso de enseñanza, nos resultó complejo, como si camináramos sobre una delgada línea, evitar centrar la mirada en el docente, es decir, en el proceso de

enseñanza gestionado por un profesional en un contexto que no es una situación cotidiana para nosotros, acostumbrados a los grupos graduados. Es por ello que exploramos en el contexto áulico<sup>1</sup>: los decires, desde entrevistas semiestructuradas; en los haceres, con observaciones de clases; en los escritos, observando carpetas y cuadernos de los estudiantes; y, principalmente, la interrelación en el espacio áulico de esas tres prácticas.

Así, entendemos el aula como “un lugar”<sup>2</sup> (Nicastro: 2011), un espacio cargado de sentido en el cual se juegan relaciones de poder, de valores, de significados: de poder, porque se configuran, por lo menos, dos roles administrativamente definidos asimétricamente, docente y estudiante; de valores y emociones que pueden incidir en mayor o menor medida en la construcción del vínculo pedagógico; finalmente de significados, porque se pone en juego por medio del lenguaje como herramienta un doble proceso de construcción de aprendizaje: uno social, colectivo y otro interno, de apropiación<sup>3</sup>.

En ese proceso de apropiación, las observaciones nos permitieron indagar en el lenguaje oral, la utilización de vocabulario y también en las formas que adquiere el proceso de lengua escrita. Vigotsky (s.f.) plantea que el lenguaje escrito es *“un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño”*. La pregunta que fue generando un debate en el grupo es cómo los estudiantes se apropian de un conocimiento cuando presentan dificultades en la escritura, cuando las carpetas no reflejan fielmente lo que el docente escribió en la pizarra, dictó o pide que copien de un texto. María I. Requejo (2001) señala que en procesos de escolarización *“fuertemente normativista y clasista del lenguaje (...) el trabajo psico-social y de esfuerzo cognitivo complejo que realizan particularmente los niños de sectores populares para lograr esta transcodificación y, en muchos casos, recodificación desde el lenguaje oral al escrito (...) permite comprender los esfuerzos cognitivos múltiples que muchos niños y adolescentes deben realizar en el pasaje de la oralidad a la escritura.”*

Al mismo tiempo vimos la necesidad de intentar abordar la carpeta personal de los estudiantes, como una de las partes constituyentes del proceso de aprendizaje. Como veremos más adelante, las carpetas

---

<sup>1</sup> Si bien observamos algunas interacciones en espacios como el patio, estos trasladaban las mismas actividades que se desarrollan en el aula a un espacio abierto, utilizando las mismas estrategias y recursos que en el aula tradicional.

<sup>2</sup> Sandra Nicastro sostiene que “(...)un espacio ocupado, vivido, se convierte en lugar en tanto posibilita puntos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales, etc.”, en *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Homo Sapiens Ediciones, 3ra reimpresión, Rosario, 2011, página 144.-

<sup>3</sup> Vigotsky (s.f.) sostiene que “el lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y las personas que le rodean. Sólo después, convertido en lenguaje interno, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño”.

personales adquieren por lo menos tres sentidos, según pudimos observar: un producto del proceso de enseñanza que condensa el registro de todas las actividades realizadas; una herramienta de consulta para poder dar respuesta a las instancias evaluativas; y finalmente, en tanto “carpeta completa” (entendida como aquella que cuenta con todo lo trabajado en clase) es una de las exigencias de los docentes para alcanzar una calificación que permita promocionar el espacio curricular.

En este análisis comenzamos a preguntarnos si los aprendizajes propuestos se estiman construidos, se sobreestiman enseñados o, como dice Baquero (2014) “no se aprenden”. Ante esta situación formulamos los siguientes interrogantes.

¿Cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples? ¿Cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados/cursos? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que despliegan los docentes en el aula múltiple? ¿Es la carpeta personal un indicador de logro de aprendizajes? ¿en qué medida contribuye a la apropiación de conocimiento? ¿Qué forma de conocimiento es el que se construye a partir de la carpeta? ¿se construye conocimiento o sólo se utiliza para cumplir con los requisitos de promoción del espacio curricular?

Este trabajo de investigación se propone reconstruir e interpretar los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias y de escuelas secundarias con aulas múltiples en el ámbito rural del noroeste de la provincia de Córdoba. Para ello 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.

El análisis de los datos posibilitó la construcción de categorías teóricas para describir la problemática planteada y el surgimiento de nuevos interrogantes, los cuales hablan de la riqueza teórica y metodológica que permiten los estudios realizados al interior de las instituciones.

En un primer momento intentamos reconstruir el contexto del aprendizaje en el aula múltiple y en un segundo momento describimos los aprendizajes que se construyen, los cuales están desarrollados en el capítulo Análisis de la Información.

En las discusiones se pusieron en juego muchas de nuestras estructuras cognitivas, nuestros hábitos, principalmente por la complejidad que implica hacer foco en el proceso de aprendizaje. Nos formamos, y en determinadas situaciones, reproducimos la dualidad superada de hablar de “proceso de enseñanza-aprendizaje” en el cual se creía, se suponía que el Otro aprendía lo que yo enseñaba. Comenzar a poner

en juego un discurso que llevamos adelante de que son procesos diferentes, que no siempre que produzco una situación de enseñanza el Otro aprende lo que supuestamente planifiqué que debe aprender, y comenzar a observar, identificar y analizar que se producen otros aprendizajes que no tuvimos en cuenta, fue una tarea intelectual muy enriquecedora.

Formados en un paradigma de lo simple y lineal, no es tarea sencilla caminar hacia un paradigma de la complejidad, no es una tarea sencilla des-aprender una estructura cognitiva de ser, estar y pensar la tarea educadora.

Paulo Freire (2008 : 45) nos desafía:

*“Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quién se atreve enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender.”*

### **Revisión de antecedentes:**

En una investigación reciente (Olmos y otros, 2013) encontramos que los docentes de las escuelas rurales plurigrado del noroeste de la provincia de Córdoba ponen en escena una serie de prácticas didácticas para resolver las dificultades que supone atender a estudiantes matriculados en diferentes grados, deteniéndose particularmente en la forma en que se enseña pero no en los logros de aprendizajes de los estudiantes. No obstante, no es posible interpretar que los estudiantes no aprendan. Por el contrario, aún en esas condiciones de incertidumbre metodológica que supone el trabajo en el plurigrado, es posible asegurar que los estudiantes aprenden y van dando forma a sus trayectorias escolares.

Dentro de esta misma línea, en la conferencia "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares" Terigi (2007) plantea que las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. Sostiene la diferenciación entre trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales. Las teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las mismas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción. Afirma reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con estas trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconoce también "trayectorias no encauzadas", pues gran

parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. En los casos observados no tuvimos acceso a documentación administrativa que nos permita dar cuenta de las trayectorias reales. Si podemos decir, en el caso del nivel secundario, que en el agrupamiento observado había estudiantes repitentes y con sobreedad, situación a la que había llegado, desde el decir de los docentes, por lo que Baquero (2014) llama “pseudoexplicaciones”: el déficit, el problema, la culpa, la tiene el propio estudiante.

Las trayectorias teóricas tienen consecuencias sobre las visiones de los docentes acerca de los estudiantes, sobre lo que esperamos de ellos (Terigi, 2004). Esto supone que los docentes no saben que muchos estudiantes no presentan la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema, sino que sus saberes pedagógico- didácticos se apoyan en aquellas suposiciones. Los desarrollos teóricos al respecto se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas. Suponen que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad.

En la conferencia "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" (Terigi, 2010) la misma autora se refiere al concepto cronologías de aprendizaje. Afirma que los docentes han trabajado en la construcción en particular del saber didáctico, con la idea de un aprendizaje monocrónico. Un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender, pero la realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es, que a veces, siguen otro cauce.

El concepto de cronologías de aprendizaje implica empezar a desarrollar un saber pedagógico y en particular didáctico que incremente la capacidad del docente para desarrollar distintas cronologías de aprendizaje, es decir múltiples cronologías por contraposición justamente al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea.

Los estudiantes no aprenden las diferentes materias de la misma manera ni con el mismo interés ni con la misma profundidad. Y posiblemente el reconocimiento de esta verdad es bastante usual en la vida cotidiana de la escuela, pero lo que no es usual es que se traduzca en la programación didáctica en el reconocimiento de estos diferentes niveles de aprendizaje, en aceptar que algunos van a aprender mucho más de ciertas materias que de otras, sin resignar lo que queremos que aprendan todos.

En el trabajo "En búsqueda de una unidad de análisis para el aprendizaje escolar" los autores (Baquero y Terigi, 1996) refieren al análisis del aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa y analizan qué elementos deben tenerse en cuenta para el abordaje de los aprendizajes que tienen lugar en la

escuela. Proponen por un lado desnaturalizar la mirada sobre el dispositivo escolar reinstalando el carácter histórico y culturalmente determinado del proyecto político y social que supone la escolarización obligatoria y por tanto masiva. En este sentido (Ricardo Baquero y otros 2003), expresan que existe una discontinuidad entre el desarrollo cognitivo en contextos cotidianos y escolares. La hipótesis de discontinuidad alude al hecho de que para comprender cómo aprende un niño en la escuela no parecen ser suficientes las caracterizaciones abstractas del aprendizaje y desarrollo, ni las que sólo se centran en el desarrollo espontáneo o cotidiano, sino que debería atenderse a la particular demanda de trabajo cognitivo que la escuela impone.

Destacan que los procesos de escolarización generan un tipo particular de aprendizaje de carácter artificial, que produce efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo, y vinculan estos efectos con los determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio- temporal, etc. Finalmente, analizan las categorías que operan como unidades de análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar proponiendo la categoría de *actividad* como una unidad de análisis adecuada a efectos de explicar y regular los procesos de apropiación de conocimientos sobre dominios específicos en el seno de las prácticas escolares.

En este sentido, Rivadero (2012) afirma que el estudiante rural suele manejar una serie de prácticas culturales diferentes a la de la escuela, los libros de texto y, evidentemente, diferente a la cultura del docente. Muchas veces no son aprovechadas sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos, de la particular práctica y sentido de economía del lenguaje que realizan y del patrimonio natural que caracterizan la comunidad rural.

A partir de observaciones y de registros de una experiencia de capacitación de maestros rurales, Rivadero (2013) expone que desde una mirada pedagógica, el ser estudiante desde el contrato didáctico resulta en la construcción de un ser universal como ente teórico: un sujeto sobre el que se espera que haga, construya, realice determinadas acciones ajustadas a un deber ser definido de manera abstracta.

Para Barbara Rogoff (Lacasa, 1988: 8) las acciones de los individuos son inseparables del contexto, estas acciones están integradas en él tanto desde un punto de vista teórico como metodológico. Sostiene que para comprender los procesos mentales y la participación es necesario comprender los procesos sociales. Por ello, deben investigarse los rasgos del contexto que lo convierten en algo significativo para las personas, sobre todo para las metas que estos se proponen lograr.

El contexto cultural es algo que nos envuelve a todos. No puede entenderse sólo por sus elementos sino por ellos en sus relaciones, en las que particularmente tienen sentido cada uno de los elementos constituyentes. En las relaciones que tienen lugar en el contexto se evidencian las metas, los sujetos las proyectan y los impulsa a vincularse con elementos o con un otro para realizarlas, encontrándose con las metas de otros en un marco situacional definido por las personas, los elementos y sus diversas vinculaciones. Aquellas que proyectan e impulsan las relaciones, expresadas como metas son las que dan sentido, las que interactúan y dan razón a la situación. En esa interacción es que se define el concepto y realidad del “contexto inmediato”.

Siguiendo a Rogoff (Lacasa, 1988: 11) y su apropiación de los aportes de Vygotsky, nos resulta interesante pensar el contexto inmediato y la resolución de problemas como un desafío a describir tanto teórica como metodológicamente. Desde esta perspectiva, el sujeto no realiza sólo acciones, ni inventa soluciones a un problema sino que lo explora con las evidencias y recursos que encuentra en el contexto con el aporte que otras personas, quienes les ayudan a resolverlo. Considera que como seres humanos somos criaturas culturales y nos aprovechamos de las invenciones de quienes nos han precedido, de aquellos que ya saben cómo enfrentarse a un problema. Para que ello ocurra es fundamental entender el sentido de cooperación como un proceso del desarrollo ligado al de intersubjetividad en lo que la autora llama “convergencia mental”. No se trata tanto de pensar las mismas cosas como de comprender las perspectivas de los otros y adoptar una perspectiva común. Este quehacer convoca a una implicación mutua entre las personas que interactúan. Es en este sentido que entenderemos la progresión en la tarea y en los procesos de quienes aprenden.

Leer en contexto las descripciones de cómo realizan acciones los niños y adolescentes en sus contextos y cómo las realizan en tanto estudiantes en la escuela, pueden generar diversas descripciones. Rogoff (Lacasa, 1988: 19; Rogoff, 1993) abordó las primeras referidas a los contextos cotidianos familiares en cuyas observaciones aparecía una actividad participativa, ante tareas pesadas que requerían de esfuerzo, que realizaban con otros para lograr resultados haciendo de los intereses una tarea común; mientras que en los escenarios escolares se daba mediante una lección dada por otro y una actividad a realizar por los estudiantes.

Esta autora insiste en la idea de que examinar la situación social permite conocer cómo interaccionan el estudiante y el adulto tomando cada uno la parte que le corresponde en el aprendizaje que se lleva a

cabo en torno a una determinada tarea. Considera relevante y constitutivo de los procesos mentales la relación de los estudiantes con la tarea y con la ayuda de las personas que lo rodean.

Las tareas cognitivas desarrolladas en el marco de relaciones sociales en vincularidad con un otro, con otros, se construyen portando en sí los sistemas de valores de las personas que intervienen dando como resultado diferentes maneras de abordar las situaciones a resolver.

Se advierte que al abordar otras producciones con sensibles interrogantes acerca de “¿cómo se construye el conocimiento escolar?, ¿qué saberes del mundo construye el alumno?, etc,” se encuentran numerosas expresiones teóricas que al iniciar la descripción y búsqueda de comprensión de cómo ocurren estos procesos recurren a la enunciación de las intervenciones docentes.

Parafraseando a Marc Abélès (1997) se expresa que un enfoque pedagógico antropológico consecuente y no deseoso de cosificar el proceso de aprendizaje tiene que combinar, a nuestro entender, en primer lugar el interés político por y del aprendizaje, el modo de acceder a él y de ejercerlo, en segundo lugar el interés por el territorio, las identidades que se afirman en él, los espacios que se delimitan; y el interés por las representaciones, las prácticas que conforman estos procesos para los propios sujetos y para quienes los deben garantizar.

Consideramos que para conocer cómo aprenden los estudiantes es necesario dejar decir al proceso mismo lo que dice de sí mismo, en las interacciones que en él tienen lugar, en los ambientes de aprendizajes como territorios y en las representaciones acerca de estos procesos. Por ello se recurre a la descripción de los quehaceres de los estudiantes de primaria y secundaria del Plurigrado.

### **Marco teórico:**

Desde una mirada socioantropológica, supone posicionarnos en una perspectiva en la que se contemple al estudiante desde su singularidad impregnado por las características del contexto, sus preocupaciones y sus potencialidades. Como escenario, la organización de la escuela rural interpela el desarrollo de aprendizajes, de saberes y habilidades que mueven a realizar, comprender y comunicar explicaciones, argumentaciones, búsquedas y análisis de territorios vitales singulares, complejos y problemáticos. Barbara Rogoff (1993; 2) sostiene que “(...) resulta incompleto centrarse sólo en la relación entre el desarrollo individual y la interacción social sin tener en cuenta la actividad cultural en la que tienen lugar las acciones individuales e interpersonales”. En el sentido vygotskyano no es posible separar al sujeto del contexto en el que se desarrollan actividades en un tiempo que los implica. A esto se suma

necesariamente la definición de metas que orientan la direccionalidad de las acciones a emprender y regulan las intervenciones en la dimensión social de construcción que se plantea debe ocurrir en las aulas.

Por esto es que en esta investigación nos interesa retomar algunos conceptos que se constituyen en ejes para diseñar los primeros pasos que deberemos realizar. Uno de estos conceptos es el de estrategia, propuesto por Bourdieu (1999). Los agentes sociales ponen en juego una serie de estrategias que se pueden interpretar mediante lecturas de las tradiciones institucionales y de los sentidos que construyen los propios agentes según sus experiencias, conformadas por saberes y prácticas a lo largo de sus biografías personales y, en el caso que nos interesa, escolares. En cada situación que se ha demandado, el sujeto actualiza un haz de apreciaciones que han sido internalizadas por haber estado expuesto a las regularidades del medio. En este sentido, podríamos decir que los estudiantes de las escuelas rurales de tradición plurigraduadas, disponen de un arsenal de respuestas ante situaciones más o menos conflictivas de aprendizaje por la misma historia que los constituye y que da forma a ellos y a las escuelas.

*“(…)La denominación aulas multigrado incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad. Responden a esa caracterización desde aquellas escuelas donde muy pocos alumnos de algunos años de escolaridad forman la matrícula total de la escuela (habitualmente llamadas escuelas de personal único) hasta las que agrupan de muy diversas formas años diferentes (por ciclo o incluso compensando la cantidad de alumnos de cada subgrupo, independientemente del ciclo)”.*  
(Ministerio de Educación de la Nación, 2007; 18)

A su vez los docentes en las escuelas con plurigrado/pluricurso organizan a los estudiantes con criterios diferentes a los de la escuela graduada. Adoptan metodologías de cursos combinados bajo diferentes criterios por ejemplo los diferentes ritmos de aprendizaje.

Según Baquero y Terigi, las actividades escolares definen obviamente de manera sistemática los contenidos y tareas que regularán el trabajo, distribuyendo posiciones subjetivas determinadas: docente y alumno. Consideramos que esta situación es así más allá de las dificultades que pueda tener el docente con relación a desarrollar su práctica profesional con solvencia y seguridad. De este modo, se genera un ámbito propicio para implementar actividades tradicionalmente asumidas desde estas posiciones: uno enseña, otro aprende (Baquero y Terigi, 1996:7). Pero también se cristaliza un resultado esperado,

específicamente el estudiante aprende. Y en ese aprender, constituye su trayectoria escolar que lo habilita para integrarse en el espacio social.

Siguiendo a Ricardo Baquero nos parece importante poner en tensión a la motivación para aprender como una cuestión sin duda crucial. En este sentido la motivación considerada como la condición inicial e inherente sería en el trabajo individual y en las propuestas de realización en agrupamientos quien desencadenaría los procesos y estrategias de construcción de conocimiento de los sujetos, es decir, aquellos que les que posibiliten aprender.

Los aprendizajes que se sospechan estar motivados extrínsecamente, desvinculados de los intereses y necesidades subjetivas de los estudiantes, podrían estar condenados y destinados a una apropiación arbitraria. En términos de procesos cognitivos no se relacionarían con las construcciones genuinas del sujeto que se apropia de una manera meramente externa del saber propuesto en las actividades.

Estamos situando la cuestión de la motivación como una condición inherente a la asimilación cognitiva en la medida en que define la voluntad de trabajo del sujeto y el despliegue de estrategias diferentes de acuerdo al grado de implicancia personal en la situación de tarea.

Esto lleva a reconocer que en determinadas situaciones frente a la tarea, el hecho de hacer algo con los textos, mediante la copia, en lecturas, en resoluciones de operatorias, no expresan potencialmente el compromiso de los estudiantes en el proceso de apropiación de los saberes. La visión algo pasiva que el estudiante posee de sus propios procesos de aprendizaje o de la lógica de los procesos de enseñanza pareciera ser producto del posicionamiento en un dispositivo escolar que produce en forma más o menos deliberada representaciones en los sujetos. De tal modo, debería plantearse en qué grado las condiciones y prácticas del propio trabajo escolar posibilitan los procesos de apropiación.

Se resalta la imposibilidad de escindir al sujeto de su entorno como contexto vital ya que se entiende que los procesos de desarrollo y aprendizaje son procesos sociales e individuales a la vez. De tal modo, la escuela, con sus particulares formas de relaciones sociales, interacciones asimétricas, prácticas de evaluación y uso de instrumentos simbólicos específicos como la escritura o los sistemas notacionales matemáticos, no constituyen una condición externa de los procesos de aprendizaje. La clave está en la propuesta que posibilite a los sujetos o a los agrupamientos a comprometerse con el proceso de aprender desde la motivación, en los ambientes de aprendizajes diseñados y en las tramas vinculares intersubjetivas. Estos son los que tensionarían el aprender o no aprender en la escuela.

Lo paradójico es que los docentes, generalmente, no toman en cuenta que quien aprende, en ocasiones, lo hace a pesar de quién enseña. Es decir, conjeturamos que quien ocupa la posición de alumno está atravesado casi seguramente por un acceso parcial o aún nulo a los objetivos que regulan la actividad, y a la decisión sobre el curso futuro que tomará el proceso de enseñanza aprendizaje (Baquero, Terigi; 1996:7) y aún en esas condiciones, aprende.

Gabriel Kessler, en su libro *Sociología del delito amateur* (2010), hace referencia a los estudiantes que están en la escuela sin estar. Menciona que en algunas las aulas tienen lugar aprendizajes de baja intensidad cuando los estudiantes desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. Se puede observar una relación conflictiva o como una presencia pasiva en su transitar la escuela. Esto significa que la presencia y la permanencia en la escuela no son garantías de que se esté produciendo un vínculo de escolarización.

Es importante situar la descripción y análisis de lo que ocurre en las aulas plurigrado y pluricurso en la perspectiva de la situación de escolarización. La escolaridad de baja intensidad no puede remitirse sólo a las dimensiones propias del estudiante, sino que su comprensión exige someter a análisis y crítica la situación escolar en sus diversos ambientes de aprendizajes. Aquellos indicadores que ponen en evidencian dificultades en las trayectorias escolares y las formas en que se abordan tienen una estrecha relación con la cultura propia de las escuelas y con aquellas prácticas sociales que identifican su organización y su dinámica, muchas de ellas consolidadas por las prácticas pedagógicas y didácticas. Se vuelve indispensable interrogar las prácticas en las cuales los estudiantes aprenden y los modos habituales de vínculo con la actividad escolar que ocurren en las prácticas escolares.

Entonces nos preguntamos qué significa en este escenario, aprender, partiendo de que el aprendizaje, desde el decir de Vigotsky (s.f.), es “(...) más que la adquisición de la capacidad de pensar, es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas”. Para ello creemos que será sumamente útil continuar sobre los desarrollos de Vigotsky (S.F.) cuya teoría se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada sujeto y, por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto y la interacción social tienen vital importancia, puesto que el Otro, se constituye en una referencia necesaria para mi propia constitución. Este Otro puede ser tanto el docente, como los otros estudiantes, o cualquier otro sujeto significativo.

Por otra parte, Vigotsky (1995) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo definiéndose como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. A fin de definir este

concepto, este autor marca dos cuestiones centrales: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación de las personas, para concluir afirmando que el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

El trabajo en agrupamientos cobra relevancia en los ambientes de aprendizajes con asimetría respecto de la autoridad pedagógica. El clima institucional y del aula favorecen los procesos de aprendizaje, el agrupamiento de estudiantes adquiere una realidad habilitante del otro y de la construcción del nosotros en las actividades escolares. Es soporte en la decisión inicial para emprender las acciones, productor de igualdad, oficia de sostén pero también de límite, donde apoyarse y adonde dirigir la palabra para requerir acompañamiento o para oponerse. Este trabajo se realiza en torno a objetos de conocimiento, propuestas de actividades dinámicas de construcción, espacios interdisciplinarios, cuando los/as estudiantes, en el marco de relaciones asimétricas, toman la palabra, formulan su relato de vida, experimentan la libertad del pensamiento y la acción, respetan normas, las recrean.

En este punto es donde los aportes de Iglesias cobran significado. La importancia concedida al trabajo cooperativo entre los estudiantes se yergue como uno de los elementos centrales de su propuesta didáctica cuando expone cómo el desenvolvimiento en sus aulas no se reducía a un simple caudillazgo por parte del docente (Iglesias, 2004:99). En este sentido, recupera las exigencias y las particularidades de los alumnos, los indicios infantiles que permitan potenciar las capacidades del estudiante en el aprendizaje que el maestro tiene la responsabilidad de detectar (Iglesias, 2004:108)

En función de estas conceptualizaciones es que consideramos importante poder reconstruir los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en las aulas plurigrado/pluricurso. Partimos del supuesto que estos estudiantes desarrollan estrategias de aprendizaje por la exposición a condiciones objetivas y subjetivas que les brinda el contexto escolar donde van constituyendo su trayectoria escolar. En ese contexto, una de las variables que se mantiene de manera continua es la situación conflictiva en la que desarrollan su tarea los docentes que, en oportunidades, lejos está de constituirse en un facilitador de los aprendizajes que, de todos modos, se consiguen.

En el marco del planteo descriptivo acerca de cómo aprenden los estudiantes en la escuela, surge la necesidad de comprender el proceso particular de cada uno de ellos. La expresión de la diversidad referida a este proceso, nos interpela a centrar el foco de atención en los estilos de aprendizajes desde el conjunto de variables individuales que inciden en él y de las interacciones de éstas con las situaciones escolares que se espera las provoquen.

La construcción inicial sobre “estilo de aprendizaje” de la que se parte, refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. **Springer y Deutsch** (1991) sostienen que una de las principales funciones del maestro debería ser identificar en sus alumnos sus estilos de aprendizaje.

Para autores como **Dunn, R., Dunn, K. y Price, G.** (1979; 41) los estilos de aprendizaje reflejan “*la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información*”. Una de las definiciones más divulgadas en la actualidad, según **Alonso, C.** y otros (1999), es la de **Keefe, J. W.** (1988; 48), quien define los estilos de aprendizaje como “*aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*”, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación, etc.

En este trabajo, reconstruimos estilos de aprendizaje, refiriéndonos a las características que definen diferentes maneras para significar la experiencia o la información que se transforma en conocimiento, es decir al cómo aprender, más que al qué aprender. Desde esta premisa, todos los sujetos pueden aprender siempre y cuando se les presente la información en los términos, modalidades y organización en que resulta más accesible, cognitiva y afectivamente hablando.

### **Metodología y diseño de la investigación.**

1.- Reconstruir los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias y de escuelas secundarias de aulas múltiples de escuelas rurales del Noroeste de Córdoba.

1.1.- Identificar situaciones de aprendizaje que se generan a partir de los diseños metodológicos de los docentes en aulas múltiples.

1.2 - Identificar las influencias que ejerce la constitución de los agrupamientos de estudiantes en los procesos de aprendizajes de los estudiantes

1.3- Caracterizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples de escuelas primarias y de escuelas secundarias rurales

La investigación tuvo como propósito caracterizar los procesos de aprendizaje que desarrollan los alumnos en el contexto del aula múltiple.

Algunos de los interrogantes formulados fueron: ¿Cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples? ¿Cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados/cursos? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que despliegan los docentes en el aula múltiple? ¿Cómo se relacionan esas estrategias con los aprendizajes logrados por los estudiantes? ¿Es la carpeta personal un indicador de logro de aprendizajes? ¿En qué medida contribuye a la apropiación de conocimiento? ¿Qué forma de conocimiento es el que se construye a partir de la carpeta? ¿Se construye conocimiento o sólo se utiliza para cumplir con los requisitos de promoción del espacio curricular?

Se plantearon como objetivos:

- 1.- Reconstruir los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias y de escuelas secundarias de aulas múltiples de escuelas rurales del Noroeste de Córdoba.
- 1.1.- Identificar situaciones de aprendizaje que se generan a partir de los diseños metodológicos de los docentes en aulas múltiples.
- 1.2 - Identificar las influencias que ejerce la constitución de los agrupamientos de estudiantes en los procesos de aprendizajes de los estudiantes
- 1.3- Caracterizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples de escuelas primarias y de escuelas secundarias rurales

Se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, puesto que la naturaleza del objeto de estudio nos ubica en un proceso permanente de dar cuenta de lo que estamos observando y, en consecuencia, los significados que le atribuimos según las manifestaciones de los sujetos con quienes trabajaremos (Vasilachis, 2006)

Desde este posicionamiento en un primer momento se situó el objeto de estudio en el contexto del que forma parte a través de una descripción cuantitativa dando cuenta de los indicadores de rendimiento interno de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de una escuela de educación primaria y un anexo rural de educación secundaria, de los departamentos Cruz del Eje e Ischilín.

En un segundo momento, y ya en terreno, en las escuelas primarias, desarrollamos observaciones semanales de clases durante un trimestre, siguiendo la planificación prevista por las docentes. La idea fue regresar a las instituciones en las que se desarrolló el trabajo de investigación precedente y que

motivó las preguntas de este proyecto. De este modo, se buscó alcanzar un conocimiento más profundo y con historicidad.

En los anexos rurales secundarios, de idéntica manera, se observaron clases durante el tercer trimestre, en los espacios curriculares correspondientes a Ciencias Sociales, puesto que los docentes y estudiantes de uno de los IFD involucrados en esta investigación pertenecen a la carrera de Historia.

En las clases, en principio focalizamos nuestra mirada en los estudiantes, observando las interacciones en los agrupamientos, las respuestas a las intervenciones de los docentes, las decisiones respecto a las tareas autónomas para realizar en sus hogares. Estos aspectos se fueron redefiniendo mientras desarrollaremos el trabajo de campo.

Tanto a los estudiantes de escuelas primarias como de anexos secundarios, les realizaremos entrevistas no estructuradas individuales y colectivas para indagar las representaciones de estos sujetos sobre la relevancia de las propuestas, aspectos facilitadores e inhibidores de sus procesos de aprendizajes, dentro de la organización escolar y en el medio.

Para el análisis de la información se recurrió a la sistematización de los registros de las entrevistas y de las observaciones. Sobre este material se utilizó software específico para el análisis del discurso como es el Atlas.ti, una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales, aunque también de archivos de sonido, imagen o vídeo (Muñoz Justicia, 2004) Este recurso informático nos permite integrar y organizar la información, a la vez que facilita su búsqueda y recuperación. En este sentido, el trabajo con este software nos desplaza del Nivel Textual (la primera fase del trabajo de análisis) al Nivel Conceptual, para establecer relaciones entre las categorías que surgen del análisis y, si lo permite la nuestra indagación, elaborar modelos mediante la representación gráfica.

## **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 : 13) “(...) 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.

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. Los formatos organizacionales que pueden tener los Anexos rurales 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 los estudiantes son menos de veinticinco (25). En el caso del agrupamiento observado la matrícula era de 34 alumnos: 9 en primer año, 11 en segundo y 14 en tercero.

Desde las apreciaciones de los estudiantes observados y las interacciones registradas con la técnica de observación participante, se podría decir que el ambiente áulico tiene características estables, no modificables y a las cuales manifiestan tener que acostumbrarse, pues es donde se tiene que estar. Este espacio se caracteriza, en la escuela primaria, por 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, 11:11)

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 contraturno. 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.

“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)

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. No obstante, 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.

“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)

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 le permiten trabajar con quien desee, 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 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, 1988:15) 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 transcurren los estudiantes es una decisión de los docentes. Las consignas para integrarse en agrupamientos plurigraduados, es decir, accionar con otros chicos, 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 parecería ser 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, 7:1)

“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 Escuela Primaria , 11:7)

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 un 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 gusto en un papel y después la seño lo puso en un telgopor y lo colgó en el salón, eso nos gusto, nosotras hicimos del derecho a jugar, va casi todos hicimos lo mismo, ahí trabajamos con papeles y marcadores.” (Estudiante primaria, 7:3)

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 y, generalmente, escritas, en las cuales 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

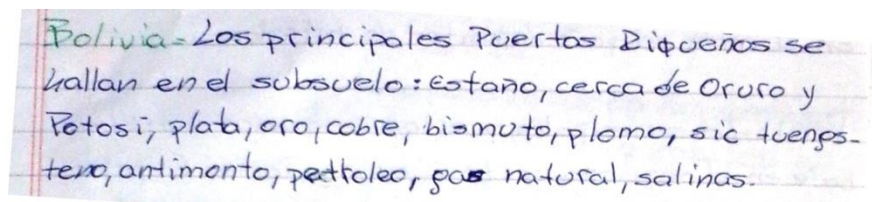
E - ¿pero sabías que copiar? ¿qué tema tomó?

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

En todas las entrevistas realizadas los estudiantes tienen 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; 344), el lenguaje se convierte en objeto de análisis y pensamiento. Rogoff plantea que “la lecto-escritura tiene una función instrumental en la construcción de una forma determinada de conocimiento, relevante en relación con actividades culturalmente valoradas”. 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.

El texto 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 tuengsteno, antimono, petroleo, gas natural, salinas.

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.

Retomando las recurrencias de las actividades grupales por sobre las individuales propuestas 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: 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.

En una conferencia reciente dentro del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, F. Terigi y D. Feldman (2015) aportan líneas de análisis para el trabajo colaborativo. Por un lado Daniel Feldman sostiene que el trabajo colaborativo es un trabajo cooperativo sostenido desde un trabajo intelectual, una estructura intelectual, donde sus participantes puedan establecer un problema en común a corregirse, a revisar, a elaborar hipótesis. Sin un trabajo previo de desarrollo de una estructura intelectual que sirva de andamiaje cognitivo para el desarrollo de un trabajo colaborativo no se puede hablar de aprendizaje colaborativo. Por otro lado, Flavia Terigi separa primero el aprendizaje colaborativo del trabajo colaborativo, donde 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” que muchas veces las actividades áulicas no lo permiten, y donde se generan trabajos “acumulativos”, es decir, 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 - Cuándo 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 - mas o menos

E - ¿cómo sería mas o menos?

A2 - algunos escriben y otros no hacen nada (Entrevistas Estudiantes Secundaria N° 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 N° 3)

Desde la tipología propuesta por Terigi en la conferencia arriba señalada, 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 si 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.

Así mismo 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 los estudiantes 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, N° 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 N° 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 N° 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 N° 7)

La gramática áulica produce elementos constituyentes del ambiente en el que tienen lugar estos procesos de aprendizaje y donde los recursos didácticos a utilizar también forman parte. Particularmente el uso de papelería, 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 N° 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 N° 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 general, en la escuela secundaria, en el ingreso a clases, 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, mientras los estudiantes se acomodan.

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 nos acercamos a unos primeros análisis del contexto en el aula plurigrado y pluricurso en el que 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 diluyen en decisiones y prácticas descontextualizadas que sirvan de andamiaje cognitivo para el desarrollo del aprendizaje.

### Los aprendizajes en el aula múltiple

Como venimos comentando, las actividades que realizan los estudiantes en las aulas del nivel primario muestran con frecuencia acciones que hacen todos a partir de una consigna común, asumiendo en algunos casos la conformación de los agrupamientos, según manifiestan los estudiantes, como objeto de decisión generada por ellos.

Expresan “debíamos trabajar...”, explicitando el sentido de la tarea desde una perspectiva prescriptiva, como lo que se debe hacer. El hacer forma parte de lo que ocurre en el aula y que es tarea de los estudiantes. Éste hacer puede coincidir con lo que genera gusto, con lo que les interesa o con otras tareas que no les provoca esta adhesión movilizadora. De todas maneras, manifiestan comprensión respecto a que debe ser realizada.

La relación de la tarea realizada con la actividad del docente está dada por la legitimación que da el maestro al colgar en la estera del aula lo producido. Ante ésta habilitación de la tarea, los niños expresan su gusto como manifestación de agrado por la consideración de su producción.

“Hace poco trabajamos los derechos del niño, nos reunimos en grupos como queríamos y debíamos trabajar el derecho que más nos gusto en un papel y después la seño lo puso en un telgopor y lo colgó en el salón, eso nos gusto, nosotras hicimos del derecho a jugar.” (Estudiantes de Primaria P7)

Con frecuencia, entre las actividades solicitadas por el docente que deben hacer los estudiantes, algunos manifiestan que no les gusta hacerlas y que les aburre. El trabajo propuesto de desarrollo en grupo, lo experimentan como algo que se realiza en su totalidad solo por uno de ellos. Ante lo producido, la actividad de los demás integrantes del grupo consiste sólo en copiar.

“No me gusta hacer líneas de tiempo en historia, pero lo hago igual si es que la seño lo pide, tampoco me gusta mucho esas guías para responder de una fotocopia, me aburre, y siempre es en grupo y lo termino haciendo todo yo y los demás me copian.” (Estudiante de Primaria P7)

Así como expresan lo que no les gusta hacer o lo que les aburre, también dicen lo que prefieren hacer refiriendo con claridad qué tareas convocan su atención con interés. Generalmente éstas tienen que ver con usar la computadora y desarrollar actividades lúdicas. Destacan con precisión cuáles de ellas no quieren hacer. Las advierten como tareas repetidas ante las que ejecutan diversas movidas y acuerdos para lograr cumplimentar lo solicitado con el menor esfuerzo posible, como por ejemplo dividirse los interrogantes a responder, realizarlos por separado y luego copiar pasándose las respuestas que otro realizó.

E - ¿y quiénes son los que escriben siempre?

A3 - yo

A2 - yo

E - ¿y el resto no hace nada?

A1 - no.

(Entrevista Estudiantes Secundaria N° 4)

1ro se van ayudando entre ellos, se miran que hace cada uno y se van copiando, algunos miran el libro y se guían para realizar la actividad. (Observación Escuela Secundaria N° 6)

De la misma manera que se refiere en descripciones anteriores, los estudiantes a través de sus expresiones “que nos explique como hacer” dejan ver que no participan en la construcción negociada de la actividad a la que finalmente serán ellos los que la deberán resolver. Si se trata de una actividad conocida o no, de igual manera preguntan al docente; le reconocen así como el único sujeto que habilita ese cómo debe ser realizada la actividad.

“Siempre le preguntamos a la seño que nos explique cómo hacer la actividad, a no ser que ya la hayamos hecho antes, entonces sabemos cómo se hace, pero no! Le preguntamos por las dudas. No le preguntamos a las compañeras como hacer las cosas, siempre es la seño la que nos dice.”

(Entrevista Estudiante Escuela Primaria; N° 3)

“La profe vuelve con los 4 estudiantes de primer año y va preguntando y responden las chicas que están cerca. Los segundos ya terminaron y se aburren. La profe va respondiendo en la pizarra, pide que lxs chicxs colaboren: hay una chica de segundo que responde. Los mismos ejemplo que utilizaron en la 1ra consigna la siguen utilizando para diferentes consignas, lxs chicxs no aportan nuevos ejemplos, solo repiten los que se dieron al principio y que están escritos en el pizarrón” (Observación Escuela Secundaria N° 7)

Tanto en las aulas de la escuela primaria como en la de secundaria observadas podría decirse que los estudiantes parecieran estar en un largo letargo de trabajo áulico, en el que se repiten las actividades y se transita en un permanente aburrimiento. En las aulas de secundaria es donde se puede dar cuenta de mayor acostumbramiento a la situación de repetir prácticas y aburrirse. La siguiente secuencia ilustra lo que se vive cotidianamente:

“Segundo año no hace nada, algunos chicos observan lo que sucede en tercero y primero se aburren. En segundo año no terminan de resolver el ejercicio y primero sigue aburrido. Segundo se aburrió, uno de los estudiantes se durmió y la docente lo echó del aula...” (Observación Escuela Secundaria N° 6, 12:10/12)

Aún cuando se realizan actividades que buscan promover más el interés y participación de los estudiantes, las dinámicas propuestas no son interpretadas como motivantes. En algunas circunstancias los estudiantes toman la iniciativa y proponen buscar información o resolver consignas por otros medios, generalmente con la utilización de celulares o netbook. En la mayoría de las oportunidades, son censurados por los docentes y ya no vuelven a proponer o a insistir, haciendo uso de esos recursos de manera más soslayada:

Casi todos lxs chicxs observan el video, parecen atrapados por lo audiovisual en un primer momento, pero luego se nota el aburrimiento y desinterés. (Observación Escuela Secundaria N° 3)

Mientras lxs chicxs siguen trabajando en forma autónoma, utilizando el celular para buscar información, a lo que el docente manifiesta que tienen prohibido el uso del celular en el aula y llama a un chico para que confirme lo que dice. El chico cuenta que les prohibieron la netbook en el recreo y que solo se usa en el aula si el profesor lo solicita. (Observación Escuela Secundaria N° 1)

Como decíamos anteriormente, en el ambiente áulico especialmente de la escuela primaria observada, los estudiantes consideran que se vive en un “lío”. Es en esas situaciones en las que los estudiantes se manifiestan con cierta violencia, de modo tal que podría relacionarse que ese desorden con la dinámica de trabajo repetitivo establecido por los docentes.

“los chicos de primero no saben qué hacer, hay dos que se sopapean y los otros dos miran el tiempo pasar” (Observación Escuela Secundaria N° 7, 13:12)

### **Los estudiantes aprendiendo en el aula múltiple: estrategias de aprendizajes cotidianas.**

Las dos acciones en que se cimenta el aprendizaje de los estudiantes son el copiado y la lectura. De maneras más o menos idénticas, estas acciones se repiten en todos los espacios curriculares, la mayoría de los días. En algunas ocasiones, especialmente en primaria, pudimos observar otras prácticas que implican la escucha atenta por parte de los estudiantes, particularmente cuando la lectura está centralizada en la docente o en algún estudiante seleccionado por la maestra o profesor.

### **“Copiar”**

La mayoría de las actividades suponen copiar las consignas que se entregan en una *fotocopia* o bien en un libro para resolver actividades grupales o individuales. La copia a realizar puede ser de textos completos o de guías de estudio, a partir de las cuales se resuelven algunos ejercicios.

Copiar para los estudiantes es una tarea aunque esperada, no por ello muy deseada. En las excepcionales oportunidades en las que se pudo asistir a una dinámica en la que los docentes realizaban algún dictado, los estudiantes esperaban a que alguno escribiera y el resto iba copiando paulatinamente, como en un *efecto cadena*: uno copiaba de lo que otro había retenido y escrito y así el que estaba sentado al lado. Así, los que más dificultades presentaban en la cotidianeidad áulica para el abordaje de los contenidos, eran los que siempre copiaban a sus *compañeros más adelantados*. En el caso de la escuela secundaria,

la dinámica es siempre la misma, si alguno responde bien el resto le copia, se van preguntado para completar, los chicos de primer año no saben que hacer, uno de ellos le copia a una compañera y el resto le pide que pase la información. Los de segundo van terminando y la profesora pasa a corregir, mientras tercero debe completar con la tutora. La profesora vuelve con los de primero y va preguntando y responden las chicas que están cerca. Los de segundo, mientras tanto, terminan y se aburren. (Observación Escuela Secundaria N° 7)

La situación conflictiva se presenta en el momento que los estudiantes copian los ejercicios en el campo de la matemática. En este espacio curricular, las docentes esperan que los estudiantes *resuelvan, piensen y expliquen lo que escriben*. Como en la mayoría de las actividades, algunos las realizan solos mientras otros *se asocian* para hacerlas también y copian procedimientos y resultados. Ante estas situaciones, en las que los profesores no esperan que los estudiantes copien y al verse inmersos en la repetición de una rutina, los docentes ponen en juego estrategias punitivas que implican, necesariamente, la práctica de la copia. Es decir, intentan evitar la actualización de una práctica que recuperan como sanción, en la misma dinámica.

Tercero debe copiar “NO DEBO COLOCAR RESULTADOS SI NO LE SE EXPLICAR, PORQUE LA PROFE NO ME PUEDE ENTENDER SI NO HABLO” (Observación Escuela secundaria N° 6, 12:4)

En este marco, el material en soporte papel (los libros de textos o manuales y las fotocopias) y el pizarrón son recursos didácticos imprescindibles en las dinámicas observadas.

El material en soporte papel genera trabajos individuales y grupales en el ámbito de dinámicas más introspectivas, silenciosas, cercanas, ensimismadas, una forma de aprender distinta a cuando las temáticas son abordadas solamente desde la escritura en el pizarrón y la explicación por parte de la docente, la tutora (en el caso de la secundaria) o alguno de los estudiantes mismos. Esto es, podría decirse que se ve una actitud de aprehensión cualitativamente diferente, aunque no impide la práctica habitual de compartir la tarea realizada.

Los dos chicos que se aíslan contra la pared son “invitados” por la profe a unirse al grupo, y los hacen sin emitir sonido. Sigue trabajando con resolución de problemas, por medio de ejemplos cotidianos y los chicos prestan atención a la explicación: la operación es la misma pero va dando diferentes ejemplos para utilizarla y la resolución es grupal con la profe resolviendo en el pizarrón. (Observación Escuela secundaria N°8)

Los alumnos de cuarto están pintando los mapas copiándole a otro compañero que ya lo tiene hecho y los de quinto están copiando de los libros la flora, la fauna y el relieve de las Islas.

(Observación; Escuela Primaria, 19:4)

Asimismo la realización de las tareas en soporte papel es la que habilita incorporar otras formas de aprender, utilizando otros recursos. En la descripción que sigue podemos advertir una manera de generalizar una forma de aprender en el campo de las ciencias sociales, en particular contenidos de Geografía.

Lxs de segundo continúan copiando un mapa, se ubican frente a los ventanales para “calcar”, por medio de la luz del sol, el mapa original. (Observación; Escuela Secundaria N° 1, 16:3)

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 Escuela Secundaria N° 4, 17:2)

El otro recurso utilizado es el pizarrón, que ocupa un lugar preponderante para organizar e identificar los contenidos a trabajar por cada estudiante o grupo y la corroboración de la comprensión de las explicaciones. En algunas aulas hay más de un pizarrón, lo que se escribe en él es como el *deber ser* en el trabajo áulico del día, configurándose como el principal referente para los estudiantes, quienes parecen estar acostumbrados a las rutinas guiadas, condicionadas o establecidas por el texto escrito en la pizarra. Los estudiantes recurren al pizarrón todo el tiempo, básicamente para *copiar consignas, copiar información y/o participar de la resolución de ejercicios*.

(el aula) tiene un pizarrón en frente, que se ve que es el que tiene uso más frecuente, en la pared del fondo hay otro, los bancos están orientados a la pizarra donde se ubica el escritorio del docente. Es en este momento donde la tutora escribe en el pizarrón “problemas ambientales americanos”, mientras el profesor empieza a hablar de los primeros pobladores americanos. A todo esto no se encuentra una continuidad de temas y genera una confusión general, hasta que la tutora luego de todo lo escrito en el pizarrón aclara que todo lo visto antes es de segundo año, y lo que hablaba el docente era de primer año. (Observación; Escuela Secundaria N° 4, 17:4/6)

En otras, en el caso del nivel primario, se subdivide con trazos de tiza el pizarrón, para organizar lo que los estudiantes deberán trabajar

Hay dos pizarrones que la maestra divide en tres para escribir lo correspondiente a cada grado (4to., 5to. y 6to.) una pequeña biblioteca con diccionarios y algunos manuales que han utilizado años anteriores, un escritorio de la docente y un armario de archivos y útiles escolares. (Observación; Escuela Primaria, 19:5)

Cuando las consignas se establecen para más de un grupo, algunos docentes optan por escribirlas para que los estudiantes las *copien* y no se equivoquen. En estos casos, cada grupo transcribe lo que está indicado para su curso. En otros casos, los docentes escriben todas las actividades juntas, produciendo cierta confusión entre los estudiantes.

El pizarrón es chico para poder contener toda la explicación sin borrar nada, los números se amontonan, las cuentas se mezclan y se ve a los chicos un tanto confundidos. (Observación Escuela Secundaria N° 8, 14:4)

Incluso las consignas para la realización de actividades que utilizan recursos digitales, se escriben en el pizarrón. Los estudiantes no advierten la posibilidad de impartirlas directamente desde las net.

La tutora dicta unas consignas a primer año, segundo espera y el docente hace una introducción a tercero antes de pasar un video, escribe en el pizarrón del fondo “La Campaña del Desierto” para tercero y comienza a hacer preguntas para contextualizar el S XIX, tomando como eje a los pueblos originarios y otras acotaciones que no tienen coherencia. (Observación Escuela Secundaria N° 3; 16:11)

La actividad en otros momentos es *copiar información* considerada importante por los docentes, que pueden ser las respuestas a las consignas dadas con anterioridad. Los estudiantes no cuestionan la relevancia de la información, se limitan a transcribirla en sus carpetas.

Mientras los alumnos comienzan a trabajar, la docente va escribiendo en el pizarrón que los cuentos como todas las narraciones están organizadas en partes y todo cuento tiene una estructura narrativa y debajo dibuja un cuadrado donde dice pegar fotocopia, luego hace entrega de una fotocopia pequeña con un cuadrito con las partes del texto y les indica que copien del pizarrón y debajo peguen la fotocopia[AEO3] . (Observación; Escuela Primaria, 19:10)

La docente escribe en el pizarrón y explica a los alumnos que copien esa definición quienes no hayan copiado ya antes del diccionario. Nadie copia ya que cada uno lo hizo de su diccionario. La docente no controla las carpetas. (Observación; Escuela Primaria, 19:1)

La otra manera en que los estudiantes interactúan es a partir de *resolver ejercicios* ayudando al compañero que está en el pizarrón sin registrar simultáneamente en sus carpetas o bien, realizando la misma actividad en sus carpetas/cuadernos, mientras el compañero/a lo hace frente a todos. En general, cuando se trata de resolver operaciones, se propone el mismo procedimiento, que se responde utilizando diferentes ejemplos y buscando una resolución grupal con la docente resolviendo en el pizarrón.

En todos los casos, los estudiantes copian en sus carpetas y, luego, preguntan al docente si está bien lo elaborado por ellos, quien les indica lo que tienen que escribir y cómo, sobre todo los chicos más pequeños, tanto en la escuela secundaria como en la primaria observadas.

La docente comienza a explicar las propiedades conmutativa, asociativa, distributiva y del elemento neutro, mucha dificultad se observa en la mayoría de la clase, entonces la maestra los resuelve ella en el pizarrón y pone de qué propiedad se trata, los alumnos copian en sus carpetas las resoluciones.

(Observación; Escuela Primaria, 19:15)

Primero se queda escuchando la explicación sobre perímetro, pero la consigna no fue muy clara ni para la tutora, que se va cuando parece ver su error en la consigna: primero el perímetro del cuadrado y después el perímetro de la figura que cada uno. La profe se queda con uno de los chicos de primero.

(Observación Escuela Secundaria N° 8)

Un tema particularmente interesante a trabajar es cuando los docentes proponen situaciones problemáticas. Baquero (2014:8), retomando de Vigotsky, nos recuerda que la relación entre desarrollo natural y desarrollo cultural adquiere la forma de lucha más que de armonía, “(...) son los procesos culturales los que van hacia el desarrollo natural del niño y no a la inversa”. Por lo que queda en claro que “nadie aprende si no quiere” y para ello debemos generar actividades que provoquen el deseo por el aprender. Suponemos que una de las estrategias para provocar ese deseo es mediante situaciones problemáticas cuya resolución implique un trabajo cognitivo, la resolución de un conflicto. Rogoff (Lacasa, 1988: 12) señala que “(...) no todo lo que los niños hacen les plantea problemas, tratan de adaptarse a las cosas, de ajustarse a ellas, más que de resolver conflictos. (...) El niño puede pensar: esto no lo entiendo, intentaré entenderlo. Y esto no es conflicto, sino progreso.”

La profe sigue explicando a tercer año el ejercicio por el cual puso “unos”, y comienza a solicitar que lean la situación problemática, a partir de la cual va escribiendo en la pizarra del fondo los “datos” para resolver. (Observación; Escuela Secundaria N° 6, 12:5)

Los de 1ro, luego de copiar las consignas dictadas por la tutora, esperan al docente que pasa a explicarlas y decirles que es lo que tienen que responder según las fotocopias. Termina el video y el docente empieza a preguntar “¿de qué se trató el video?”. Las respuestas son aisladas, palabras sueltas, el docente va realizando su propia interpretación a partir de esas palabras sueltas: sigue preguntando, utiliza conceptos que no lo dicen lxs chicxs, a partir de palabras sueltas sin una respuesta más elaborada. (Observación Escuela Secundaria N° 3)

La presentación de los temas no tiene relación con el contexto inmediato de los estudiantes, no es posible lograr ese “proceso vivencial” que habilite a una apropiación del conocimiento porque están totalmente descontextualizados, sin posibilidades de producir experiencias escolares significativas, o como dice Baquero, genera un “no aprender”.

Es en este momento donde la tutora escribe en el pizarrón “problemas ambientales americanos”, mientras el profesor empieza a hablar de los primeros pobladores americanos. A todo esto no se encuentra una continuidad de temas y genera una confusión general, hasta que la tutora luego de todo lo escrito en el pizarrón aclara que todo lo visto antes es de segundo año, y lo que hablaba el docente era de primer año. Esto provoca un gran “ahhh” y alguna que otra exclamación negativa... Los de

primero hablan entre ellos sobre un cuadro de Desastres Ambientales con ejemplos poco cercanos a éste contexto, por ejemplo, Contaminación de Arrecifes”. La tutora entra y se va nuevamente. Los chicos se preguntan para quién son los mapas. La tutora vuelve y habla con los de primero de “lo importante para el espíritu de cuidar al medio ambiente”, mostrando una imagen del diario de la ciudad de Carlos Paz. (Observación Escuela Secundaria N° 4)

En otras situaciones se dan tareas de registro ante las que los estudiantes copian, es decir, si tienen una consigna corresponde una resolución. En general, los estudiantes relacionan que los cuestionarios están hechos para que se responda con el contenido de la carpeta, y es por eso que algunos buscan las respuestas en sus carpetas. En algunos momentos, se nota una gran dificultad para encontrar la relación entre las preguntas y lo que van encontrando y copiando. Esta falta de relación estaría dando cuenta también de una dificultad en la comprensión de los contenidos, lo que moviliza a los estudiantes a levantarse y preguntar al docente, el cual les indica lo que deben escribir y cómo. Esta es una práctica muy común entre los niños de primaria y los de primer año de secundaria.

Asimismo las carpetas son el recurso para responder ante los cuestionarios orales que realizan los docentes, en especial en secundaria.

El docente sigue preguntando sobre los hebreos y nadie responde, buscan en la carpeta una respuesta. En ese momento los chicos abren la carpeta en la carátula que dice Historia y comienzan a pasar hojas rápidamente.

D - “Dónde se van a asentar?” haciendo chasquidos con los dedos y arengando “dale dale!”

Un chico con la carpeta abierta responde “¿América?”

D - “nómade y sedentario?” y ahora sí responden los chicos... (Observación Escuela Secundaria N° 4)

La distribución de tareas segmentadas para la realización de los trabajos grupales no siempre implican trabajo colaborativo. Los estudiantes reconocen acciones diferentes que realizan ante una actividad pero en la que no tiene lugar una construcción compartida que articule aportes de esta diversidad de roles en un trabajo escrito, ni la creatividad.

“Tercero en un grupo de tres, una lee, la otra le dicta las consignas a su compañero, quien completa su carpeta. Tercer año se agrupa para terminar una guía de trabajo, se van prestando las hojas entre quienes terminaron. En el grupo de segundo año, de cinco integrantes van respondiendo y se van pasando las hojas con las respuestas. En la misma forma que quedaron agrupados se quedan para

Tecnología. Tienen evaluación. La profesora lo hace ordenar en filas por curso, entrega una hoja con las consignas para resolver más allá de las quejas de todos. (Observación Escuela Secundaria N°7, 13:31/33)

A partir de lo observado podemos decir que la acción de copiar se caracteriza como una práctica que convoca acciones reproductivas de escrituras literales. Este escribir mediante la copia lo producido por otro, genera un sentido de artificialidad de las acciones que desarrollan los estudiantes ya que recorta ciertas experiencias del contexto real en donde ocurren.

### **“Leer”**

La lectura es otra de las prácticas habituales en las aulas observadas. En la mayoría de los casos es lectura de información que utilizarán para dar respuesta a los requerimientos de los docentes, en función de responder a las consignas de un ejercicio. En estos casos se ve que los estudiantes leen con cierta ansiedad, tratando de identificar con rapidez qué deben hacer y cómo hacerlo correctamente. En muchos casos es para poder continuar haciendo otras actividades o, en el caso que corresponda, poder salir a jugar.

Si tenemos que leer siempre lo hago yo, ya sea en grupo como en la clase completa, la seño sabe que yo soy la única que “colabora”, muy pocas veces me escuchan cuando yo leo, se quieren ir, va eso creo... (Entrevista, Estudiante Escuela Primaria; 11:6)

Otro de los usos de la lectura es cuando tienen *un texto sobre el que deben resolver algún cuestionario* (guías escritas o a los cuestionarios verbales). En ese caso las valoraciones construidas en el grupo sobre las capacidades de cada uno de ellos pesa notablemente en el momento de elegir quién lo hará. Aparece así *el/la que sabe, que colabora frente al que habla despacito*, dando cuenta de las valoraciones que construyen los estudiantes en torno a la importancia de la lectura y sus propias posibilidades de participación en la tarea asignada.

Si tenemos que leer en un grupo de mi grado, lee cualquiera, yo no leo porque hablo despacito, pero si alguien lee si escuchamos. (Entrevista, Estudiante Escuela Primaria; 7:13)

Se produce un silencio y otra vez la maestra les dice que en el texto está la respuesta y los reta por leer sin atender ni comprender. (Observación; Escuela Primaria, 19:28)

En esas oportunidades no todos se sienten en condiciones de leer frente al grupo y, aún quien lo suele hacer, explicita valoraciones de la maestra para fundamentar su posición en el grupo.

Cuando hay que leer siempre soy yo la que lo hace, porque la seño cree que leo bien por eso me pide que lo haga y si nos reúne en grupo, yo leo para que los demás me escuchen, los demás no leen bien y mucho no me escuchan a no ser que la seño los rete. (Entrevista, Estudiante Escuela Primaria; 11:6)

El otro uso de la lectura es cuando el/la docente es quien lee y los estudiantes escuchan. En estos casos el tipo de lectura es más recreativa que informativa. Es notable en estos momentos cómo los estudiantes se disponen a escuchar. En el caso de la escuela primaria, hay rituales establecidos para el momento de la lectura grupal, que los estudiantes ponen en juego con total naturalidad, como lo es el sentarse en ronda, sobre unos géneros (como si fueran alfombras). Algunos de los estudiantes – los más pequeños del agrupamiento del primer ciclo de la escuela observada- se movilizan a ver el contenido de los libros y vuelven a su lugar, de manera intermitente.

Los estudiantes logran mantenerse focalizados en la lectura con atención durante algún tiempo, lo cual se relaciona directamente con la forma en que se exprese el/la docente. Asimismo es notable la capacidad de permanecer atentos aún las permanentes interrupciones que suceden en el aula. Los chicos atienden, a pesar de todas las intervenciones de todo tipo y de todas las dificultades, atienden. Es como si tuvieran que hacer un gran esfuerzo en seguir las actividades, interpretarlas, entenderlas. No obstante, llegado el momento, algunos estudiantes suelen estar como ausentes, sentados en su lugar, distraídos, haciendo otras actividades, conversando con algún compañero.

Los de primer año siguen la resolución, las chicas opinan entre ellas si es así o no, los de segundo año están en otro mundo, salvo tres alumnxs que prestan atención. (Observación Escuela Secundaria N° 6, 12:18)

Así, la relación con el/la docente, sobre todo en la escuela primaria observada, no presenta dificultades, se desarrolla con total familiaridad. La maestra es consultada siempre que haga falta y cuando algún estudiante no pueda dar respuesta a un interrogante planteado por uno de sus pares. En el caso de la escuela secundaria, pudimos observar cierta distancia en el trato respecto a los profesores especialistas, a diferencia del trato que tienen con la docente tutora (Hidalgo y otros, 2013). En este marco, la estrategia de enseñanza más común se caracteriza, en ambas escuelas, por una secuencia de indicaciones de la/el docente, a partir de una consigna, sin mediar conversación ni acuerdos respecto a

otras formas de hacer lo mismo. El/la docente se desplaza luego por los lugares donde están los estudiantes (banco por banco) en una práctica de atención personalizada, aparentemente.

La profe va trabajando con segundo año explicando banco por banco, explica las dudas que le van diciendo lxs chicxs de tercer año, retomando contenidos previos... 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. El otro agrupamiento de 1ro y 2do van tratando de responder la consigna, 2 chicos de 2do trabajan frente al pizarrón, buscan en la carpeta. Las chicas se ayudan entre ellas y los chicos de 1ro no saben que hacer, hay dos que se sopapean y los otros 2 miran el tiempo pasar. El grupo de 2do de 5 van respondiendo y se van pasando las hojas con las respuestas. Vuelve la profe a pasar banco x banco a ver que respondieron. (Observación, Escuela Secundaria N° 7, 13:3)

El silencio en algunos momentos es también una de las características tanto en el momento de la lectura y, excepcionalmente, de otras interacciones áulicas. Nos preguntamos si es una estrategia que actualizan los estudiantes para aprender o para permanecer en la clase, en la situación escolarizada, especialmente en el caso de los estudiantes que conforman grupos satélites o los que trabajan solos.

Los dos chicos de tercer año que están aparte siguen sin emitir sonido, solamente entre ellos se piden datos y están atentos a lo que los otros dicen. (Observación, Escuela Secundaria N° 7, 13:14)

Finalmente, la permanente solicitud de los docentes de mantener el orden en relación a la limpieza y organización de todo el equipamiento y los recursos materiales, parecería manifestar la búsqueda de significantes que den un marco aún más escolarizado al trabajo áulico. Esto es, un nexo con el orden del aula graduada de la escuela tradicional, que se suma a la alusión -sobre todo en la escuela secundaria observada- a la reubicación de los estudiantes por curso para realizar algunas tareas.

La lectura opera como una práctica exclusivamente literal necesaria para aportar una información o dato sin generar la dinámica flexible de mayores y más profundos niveles de comprensión. Se la reduce así, en el aula plurigrado, como canal portador de lo que permitirá luego responder linealmente a una actividad propuesta. Tanto el que lee como el que escucha participan de este sentido como contrato, es decir, de aquello que es esperado a partir de la lectura.

### **Discusión de los resultados:**

*... Quiero saber dónde debo ir.*

*No quiero estar sin poder crecer*

*Aprendiendo las lecciones para ser.*

*Sui Generis*

*Mandar recitar de memoria lo que no se entiende es hacer papagayos.*

*Simón Rodríguez*

### **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, es poco estudiado.

A continuación, nos hicimos otras preguntas para develar aspectos más específicos de ese mundo de significados. Entre ellas, nos preguntamos ¿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.

Sostenemos que los ambientes están relacionados con los espacios físicos y con 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; también constituyen los ambientes aquellos intercambios a través de interrogantes, de comentarios, explicaciones, de murmullos, de silencios. Todos ellos ponen en tensión las características de esos ambientes en las tramas vinculares entre diversos agrupamientos que tienen lugar en el trabajo del aula.

Las marcas que estos ambientes evidencian dicen acerca de los intercambios entre los sujetos, de las acciones que en ellos se realizan y de las redes que los sostienen y legitiman. Estos ambientes se constituyen como contexto próximo de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, por ello las descripciones de los ambientes de aprendizajes es fundamental 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?

Integrarse en agrupamientos plurigraduados es una decisión de los docentes sobre la que los estudiantes no piden explicación o, dicho de otro modo, los docentes no argumentan. De esta manera la organización del plurigrado tiene frecuentemente un carácter administrativo. Pensar cómo se decide quién se agrupa con quién, en el cotidiano del aula, parecería ser singularmente una decisión externa a los estudiantes, no se relaciona con el proceso de aprendizaje, ni se cuestiona. Sin embargo, ellos saben cómo se organizan los espacios, los grupos y las actividades, de modo tal que no se sorprenden ante las indicaciones dadas por los docentes.

Contrariamente cuando las estrategias se relacionan más con la enseñanza en simultáneo en el sentido del aula múltiple, la conformación de los agrupamientos permiten la apropiación de la actividad por parte de los estudiantes. Las decisiones sobre los agrupamientos los comprometen en el proceso de aprendizaje.

Entre las exigencias áulicas cotidianas para trabajar en forma grupal, tienen lugar otras instancias específicamente individuales como las solicitadas en las producciones evaluativas 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.

Retomando las recurrencias de las actividades grupales por sobre las individuales propuestas 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) “para cooperar debe haber una meta común”, los estudiantes estarían sólo compartiendo como *meta en común* el cumplimentar una consigna solicitada. En ese sentido podríamos tensionar si ese *hacer con Otro* es un trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo incluye participación y momentos de discusión con argumentos, además necesita un tiempo personal para *pensar en borrador* que muchas veces las actividades áulicas no lo permiten, y donde se generan trabajos *acumulativos*, es decir, no hay un análisis sobre posiciones críticas sino que cada integrante *colabora* con una parte para poder cumplir con la *meta*.

En términos de prácticas, los estudiantes 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 la negación del aula plurigrado/pluricurso. Otras prácticas que observamos de

manera recurrente fue la de ausentarse en el aula, la constitución de *grupos ásperos*; desarrollar actividades a partir de aprendizajes resistidos y, en contadas oportunidades, saberes queridos.

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 a quién o quienes era/n responsables. Sin embargo, descartar incluir dichas acciones en nuestro análisis también produciría un recorte un tanto artificial y que no nos permitiría una mirada lo más abarcativa posible del complejo proceso de aprendizaje que sucede en un aula.

La estructura de la secuencia didáctica es: un tema, una evaluación. Los estudiantes se ayudan entre ellos, no hay evidencias de acompañamiento por parte de la maestra tutora, así como tampoco de articulación de contenidos y aprendizajes entre el pluricurso. 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. Y en 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 observado estrategias pensadas desde una didáctica de aula múltiple, que potencie la diversidad. Entonces nos preguntamos ¿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, sigue la lógica del resto de los espacios: agrupamientos separados por cursos, las consignas son 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<sup>4</sup> (1985)

---

<sup>4</sup> Edwards, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Tesis Doctoral sin publicación, Instituto Politécnico Nacional, México DF, México.-

*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 las actividades de los estudiantes, que luego será requerida a la hora de ser calificados o evaluados (acciones que no siempre se corresponden). De este modo, 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.

Además que tiene un vínculo afectivo con los pares que le permite aprender estrategias de supervivencia: hay un estudiante que lo idealizan 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.

Hay un sistema de reproducción de la información, sin poder generar procesos cognitivos de análisis, de reflexión, donde se premia al mejor copiadador. 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 sobre la relación entre apropiación de conocimiento y escritura. Para nuestro caso elegimos carpetas de estudiantes con una caligrafía legible, tarea nada sencilla y que nos llevó a preguntarnos sobre la articulación entre niveles 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.

### **Relato del proceso de investigación:**

A partir de la sanción de las nuevas leyes educativas y la escritura de nuevos diseños curriculares, se viene trabajando en una línea de análisis e interpretación crítica de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, como todo procesos de transformación, hay prácticas enquistadas que es difícil de modificar. Una de ellas es “el dogma de la planificación unidireccional”, es decir, se sigue buscando una planificación ideal, a modo de “receta del buen enseñar” sin poder separar la vieja dupla “enseñanza - aprendizaje”, que impide pensar en procesos diferentes. En los casos en que se comenzó a pensar como procesos diferenciados, se sigue poniendo el acento solamente en el proceso de enseñanza.

Éste trabajo es un aporte a la propuesta de poder debatir ambos procesos en la formación de futuros colegas, mostrando un caso concreto que favorezca el fortalecimiento de nuestro papel como “productores de conocimiento”, planteando de necesidad de habilitar nuevos espacios para el debate pedagógico en los ISFD en articulación con la comunidad en general, así como también, creando espacios de muestra de proyectos de investigación que se vienen realizando en diferentes espacios curriculares pero que son prácticas singulares sin lograr una propuesta Institucional.

Venimos durante décadas discutiendo sobre nuestra condición laboral, debate que sigue siendo necesario, pero nos olvidamos de los debates pedagógicos que nos permitan resignificar nuestras experiencias escolares, desde el intercambio de experiencias, de posturas frente a determinados pensamientos hegemónicos, donde se muestren las producciones de los estudiantes.

Podría ser la oportunidad para hacer visible un trabajo donde se concretizan determinadas líneas de políticas educativas, que brindan la posibilidad de experimentar un “aprendizaje colaborativo”, un verdadero trabajo grupal intelectual con actualización bibliográfica, debates, momentos de “pensar en borrador” para después volver a resignificar lo observado, lo leído, lo dicho.

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:

- Abélès, M. (1997). La antropología política: nuevos objetivos, nuevos objetos. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. (Nº 153)
- Baquero, R. (2014). *Notas sobre el aprendizaje escolar*. Ponencia presentada en Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana”, IDEP - Corporación Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Dirección Nacional de Planeamiento. (2010) Definiciones de vulnerabilidad educativa. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>
- Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979): *Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3- 12*. Lawrence, Kansas, Price System, p. 41.
- Dunn, R. y Dunn, K. (2002). *La comprensión del estilo de aprendizaje y su necesidad en el diagnóstico y prescripción individualizados*. Madrid: Enseñanza y estilo individual de aprendizaje.
- Edwards, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Tesis Doctoral sin publicación, Instituto Politécnico Nacional, México DF, México.-
- Iglesias (2004). *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires: Papers Editores.
- Keefe, J. (1988) *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia, NASSP
- Kessler, G. (2010). *Sociología del delito amateur*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
- Lacasa, P. (1988). Entrevista a Rogoff, Bárbara *Contexto y desarrollo cognitivo*. Barcelona.
- Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Mercado, R. (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: DIE.
- Merlino, A. (Comp.) (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y Aplicaciones*. Argentina: CENGAGE
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). Cuadernos para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales.
- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Argentina.
- Requejo, M. (2001). “La Pobreza de vocabulario: un estigma lingüístico en la escuela. Análisis desde la lingüística social.”. <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.

Rogoff, B. (2013). "Tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación Participativa, Participación guiada y Aprendizaje"

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

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

Sui Generis (1973). Aprendizaje. Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=VEGZJ7T2ndI>

Terigi, F. (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En AAVV: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 28, 29 y 30 de mayo de 2007, Fundación Santillana. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 en <http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=r9JZ3IzStwA%3D&tabid=569>

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

Terigi, F (2009). *Sobre las características del conocimiento escolar. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Presentado en Conferencia de la Jornada de Inicio de Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa.

Universidad de Jaén *Revista Digital Enfoques Educativos*. Editorial Enfoques Educativos, S.L.; [Jaén, Andalucía \(España\)](#)

Vigotsky, L. (s. f.). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAAahUKEwiX0cPZtI7JAhVPTYgKHbo6An4&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Fart>

[iculo%2F668448.pdf&usg=AFQjCNFEV5078wLQ3Kmfc1QFQDzBUOCzfQ&sig2=Ld7GaE2g9kYKQRSapyNdeA&bvm=bv.107467506,d.cGU](#) .

Vygotsky, L. (s. f.). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

<http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>

Vygotsky, L. (s. f.). *Internalización de las funciones psicológicas superiores*.

[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotzky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotzky_Unidad_1.pdf)

Vygotsky, K. (1995) *Obras escogidas*. Madrid: Ed. Visor.

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

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

## ANEXOS

### ENTREVISTAS NIVEL PRIMARIO

Entrevista a los estudiantes – Escuela Villa Gutierrez

Alumna 1 de Segundo ciclo (4º grado)

1- Cuando tienen que hacer las actividades ¿con qué compañeros las realizas? ¿Siempre te juntas con los mismos chicos? Cuando tienen que leer para hacer una actividad ¿quién hace la lectura? ¿Qué hace el resto del grupo?

- Yo prefiero hacer las actividades con mi amiga Débora, siempre y cuando me deje la señorita, va! En realidad siempre nos deja hacer juntas porque somos del mismo grado. A veces cuando la seño nos reúne en grupos con otros grados, ruego que me toque con Luciana 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”. Cuando hay que leer siempre soy yo la que lo hace, porque la seño cree que leo bien por eso me pide que lo haga y si nos reúne en grupo, yo leo para que los demás me escuchen, los demás no leen bien y mucho no me escuchan a no ser que la seño los rete.

2- Pedir un relato de alguna situación en las que hayan trabajado con otros. ¿A todos les gusta trabajar así? ¿Qué cosas usaron para hacer la actividad? ¿Qué actividades prefieren hacer? De los que les piden hacer ¿cuáles les cuestan o no les gustan o no entienden cómo hacerlas? ¿En ese caso qué deciden hacer para resolver las tareas? ¿Qué cosas o situaciones les dificultaron hacer o resolver las actividades? ¿Cómo lo resolvieron?

- 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. Para la actividad de la maqueta de San Martín utilizamos muchas cosas, plasticola, tijera, cartones, telgopor, papeles, lápices, etc.

- Yo no entiendo mucho los ejercicios de matemática, así que no me gustan las multiplicaciones esas para poner la propiedad o algo así, pero la seño me las explica muchas veces y no lo entiendo igual. Una vez la seño me sentó con la Luciana (sexto grado) para que me ayude, pero tampoco le entendí.

- En el grado siempre hay mucho lio 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) que empiezan a tirar

las cosas y volar aviones, que me cansa, pero parece que siempre va a hacer así, porque la seño ya probó con un montón de cosas y ellos no hacen caso, una vez llamaron a los padres y se calmaron un tiempo, pero después se acuerdan y siguen haciendo travesuras.

3- ¿Trabajan solos? ¿Tienen que preguntarle siempre a la señorita para hacer la actividad? ¿Quién de los compañeros suele aclarar las dudas cuando alguno no entiende?

- La mayoría de las veces trabajo con mi compañera de banco (Débora) muy pocas veces hago la tarea sola. Siempre le preguntamos a la seño que nos explique cómo hacer la actividad, a nos er que ya la hayamos hecho antes, entonces sabemos cómo se hace, pero no! Le preguntamos por las dudas. No le preguntamos a las compañeras como hacer las cosas, siempre es la seño la que nos dice

**Entrevistada: Marcos Sánchez – Alumno de Segundo ciclo (5º grado)**

1- Cuando tienen que hacer las actividades ¿con qué compañeros las realizan? ¿Siempre te juntas con los mismos chicos? Cuando tienen que leer para hacer una actividad ¿quién hace la lectura? ¿Qué hace el resto del grupo?

- Siempre trabajo con Brian 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.

- Si tenemos que leer en un grupo de mi grado, lee cualquiera, yo no leo porque hablo despacito, pero si alguien lee si escuchamos.

2- Pedir un relato de alguna situación en las que hayan trabajado con otros. ¿A todos les gusta trabajar así? ¿Qué cosas usaron para hacer la actividad? ¿Qué actividades prefieren hacer? De los que les piden hacer ¿cuáles les cuestan o no les gustan o no entienden cómo hacerlas? ¿En ese caso qué deciden hacer para resolver las tareas? ¿Qué cosas o situaciones les dificultaron hacer o resolver las actividades? ¿Cómo lo resolvieron?

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

- 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. Y... las hacemos igual a las tareas pero por ejemplo me divido algunas preguntas para responder yo y otras mi compañero y así es más fácil, después copio las que hizo él y él las que hice yo.
- No sé que me dificulta hacer las tareas.
- 3- ¿Trabajan solos? ¿Tienen que preguntarle siempre a la señorita para hacer la actividad? ¿Quién de los compañeros suele aclarar las dudas cuando alguno no entiende?
- No trabajo solo, hago las cosas con mi compañero de banco, no se puede hacer la tarea con los otros, si nunca hacen nada...
- Le pregunto a la seño si no entiendo la tarea, 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.
- Ningún compañero nos aclara las dudas. A veces Luciana les hace la tarea a los de sexto, pero a nosotros no.

**Entrevistada: Luciana Duarte – Alumna de Segundo ciclo (6º grado)**

- 1- Cuando tienen que hacer las actividades ¿con qué compañeros las realizas? ¿Siempre te juntas con los mismos chicos? Cuando tienen que leer para hacer una actividad ¿quién hace la lectura? ¿Qué hace el resto del grupo?
- Cuando hago actividades siempre le pregunto a mi amiga Camile y Débora de cuarto para hacer las actividades, porque mis compañeros de sexto no hacen nada, para eso lo hago sola. 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.
- Si tenemos que leer siempre lo hago yo, ya sea en grupo como en la clase completa, la seño sabe que yo soy la única que “colabora”, muy pocas veces me escuchan cuando yo leo, va eso creo....
- 2- Pedir un relato de alguna situación en las que hayan trabajado con otros. ¿A todos les gusta trabajar así? ¿Qué cosas usaron para hacer la actividad? ¿Qué actividades prefieren hacer? De los que les piden hacer ¿cuáles les cuestan o no les gustan o no entienden cómo hacerlas? ¿En ese caso qué

deciden hacer para resolver las tareas? ¿Qué cosas o situaciones les dificultaron hacer o resolver las actividades? ¿Cómo lo resolvieron?

- Lo primero que se me viene a la mente haber trabajado en grupo es un afiche en donde trabajamos los derechos de los niños, la seño nos agrupo para que hagamos una hoja del derecho que más nos gusto y después hicimos una cartelera. Pero como siempre lo termine haciendo yo. Utilizamos papeles y marcadores.
  - Yo prefiero hacer actividades con la computadora o investigar de algún tema interesante, tipo de ciencias.
  - No me gusta hacer líneas de tiempo en historia, pero lo hago igual si es que la seño lo pide, tampoco me gusta mucho esas guías para responder de una fotocopia, me aburre, y siempre es en grupo y lo termino haciendo todo yo y los demás me copian.
  - En el aula hay bullicio siempre, pero ya me acostumbre, no tengo problema con eso. Lo que me molesta es que me tiren la mochila los mellis, de ahí en más, ya estamos acostumbrados.
- 3- ¿Trabajan solos? ¿Tienen que preguntarle siempre a la señorita para hacer la actividad? ¿Quién de los compañeros suele aclarar las dudas cuando alguno no entiende?
- A veces trabajamos solos y a veces en grupo, según la actividad, en la mayoría de tareas trabajamos con el compañero de banco.
  - Yo casi nunca tengo que preguntarle a la seño como 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.

#### **Entrevistada: Kevin – Alumno de Primer ciclo (2º grado)**

- 1- Cuando tienen que hacer las actividades ¿con qué compañeros las realizas? ¿Siempre te juntas con los mismos chicos? Cuando tienen que leer para hacer una actividad ¿quién hace la lectura? ¿Qué hace el resto del grupo?
- Las actividades las hago con Giuliana y Lautaro, ellos son mis mejores amigos, se sientan conmigo. Si la seño me manda con otro compañero voy, no tengo problema. Pero siempre elijo yo.
  - En mi grupo yo leo porque ya aprendí, leo medio despacio pero ya leo solo, Lautaro no lee nada, no estudia, solo le importa el futbol y futbol nomas, por eso no sabe leer.

2- ¿Qué actividades prefieren hacer? De los que les piden hacer ¿cuáles les cuestan o no les gustan o no entienden cómo hacerlas? ¿En ese caso qué deciden hacer para resolver las tareas? ¿Qué cosas o situaciones les dificultaron hacer o resolver las actividades? ¿Cómo lo resolvieron?

- Me gusta leer libros, pero no escribir. También me gusta la computadora pero no los ejercicios de matemática, pero lo hago igual aunque me cueste porque mi mamá me dijo que me tiene que ir bien en las pruebas. Mi mamá me pone a leer y a escribir mucho en mi casa para que en la escuela me vaya bien.

- Cuando hay papel tirado en el piso yo lo levanto y lo tiro al basurero, después de plástica es un lío el aula. Yo lo ordeno para la próxima hora, así es mejor.

3- ¿Trabajan solos? ¿Tienen que preguntarle siempre a la señorita para hacer la actividad? ¿Quién de los compañeros suele aclarar las dudas cuando alguno no entiende?

- Casi siempre trabajamos grupo con el compañero o entre todos. Siempre le pregunto a la señora como hacer la actividad o le pregunto a Guliana que es la más inteligente.

## ENTREVISTA A DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

### DOCENTE AGRUPAMIENTO: SEGUNDO CICLO

**1- En cuanto a los seguimientos de los niños/as en la trayectoria escolar. ¿Cómo realizan los registros y cuáles son las descripciones más importantes que registran?**

El seguimiento se realiza a través de un diagnóstico inicial al principio de año a través de la observación y un registro diario de los alumnos de sus trabajos en las carpetas tratando de darle más importancia a aquellos niños que necesitan una atención más personalizada. El grupo de segundo ciclo es numeroso, son 17 alumnos siendo un grupo heterogéneo con algunas dificultades que se van a trabajar en talleres en jornadas extendida y con los padres se trabajará en tema de convivencia ya que se vio que la incorporación de alumnos de zonas aledañas ha demostrado problemas.

**2- ¿Específicamente qué registran del aprendizaje de los niños?**

Se registra las formas en que ellos aprenden y lo transfieren a distintas situaciones. Luego se trata de identificar lo que se debe reforzar y qué es lo que realmente aprendió el alumno sin dificultad.

**3. ¿Cómo construyeron los acuerdos para realizar estos registros?**

Los acuerdos se construyen en conjunto entre los docentes de la institución y a partir del año pasado con el programa de formación continua desde Nación.

**4. ¿Qué tuvieron en cuenta para observar las trayectorias escolares y qué uso le dan a esa información?**

Se tuvo en cuenta los instrumentos como el contexto del niño, la familia, la trayectoria escolar familiar, las condiciones culturales de la familia, los soportes con los que el niño cuenta en la casa (libros, internet) y de acuerdo a esta información realizada en la etapa de diagnóstico se planifica las secuencias didácticas y de esta manera pensar en los agrupamientos y el trabajo colaborativo.

**5. ¿Qué actividades y recursos le proponen a los estudiantes una vez conformados los agrupamientos?**

Se utilizan recursos variados, el internet es usado en la escuela ya que los niños no tienen en sus casas. Las actividades se adecuan a los recursos.

Algunos docentes jubilados y profesionales se ofrecen para que los alumnos realicen entrevistas y puedan brindar informaciones. Existe el proyecto de la “revista” donde los niños aplican los conocimientos aprendidos en la escuela. Se trabaja con temas escolares como la noticia, se realizan paseos a otras instituciones, trabajos colaborativos o comunitarios como los médicos, la policía y de esta manera se trabaja con la comunidad.

**6. De las actividades que se presentan ¿cuáles tienen mayor dificultad en los alumnos y cuales demuestran mayor interés?**

Lo que más dificulta es la lectura comprensiva de los alumnos para poder analizar lo leído y extraer las ideas principales.

Demuestran mayor interés las actividades que implique juegos, manipulación de elementos, actividades en computadora como Word y paint.

**7. ¿Cómo caracterizaría su rol frente a los aprendizajes de los estudiantes?**

Como docente comprometido con el aprendizaje de los alumnos, buscando estrategias para la superación de dificultades, capacitándome permanentemente para brindar lo que ellos necesitan y usando recursos y estrategias para solucionar las dificultades que cada niño tenga.

**8. ¿Cuántos años de desarrollo profesional tiene? ¿Qué potencialidad pudo observar en los aprendizajes de las nuevas infancias?**

11 años de antigüedad. Pude observar el trabajo de los padres en algunas escuelas con su colaboración y participació

**DOCENTE AGRUPAMIENTO: PRIMER CICLO A CARGO DE DIRECCIÓN**

**1- En cuanto a los seguimientos de los niños/as en la trayectoria escolar. ¿Cómo realizan los registros y cuáles son las descripciones más importantes que registran?**

El seguimiento es permanente que parte del diagnóstico donde se evalúan a los alumnos trabajos y producciones para saber las competencias que han adquiridos, luego se analizan y se extrae fortalezas y debilidades individualmente y se agrupan las dificultades recurrentes. A partir de esto se proponen los proyectos y secuencias anuales teniendo en cuenta lo estudiado en el pos título de Ruralidad. La dificultad que se presentó es que las secuencias eran demasiadas largas, entonces se planteó hacer los cortes evaluativos.

Cada niño tiene una planilla de seguimiento, construida por los docentes en las reuniones de personal, con algunos indicadores (cultura, familia, trayectoria escolar familiar, etc. Allí se registran los avances, retrocesos y estancamientos en sus aprendizajes y a partir de esa lectura serán las intervenciones que se deberán realizar.

**2. ¿Qué uso le dan a la información recabada en los registros de seguimiento de los alumnos?**

Se analiza la información en las reuniones y capacitaciones. En base a eso se revisa la práctica y se modifican cosas y se hacen ajustes.

**3. ¿Cuáles son los criterios para hacer los agrupamientos dentro de los ciclos?**

Se agrupan según sus intereses, con grupos heterogéneos, de diferentes grados según la propuesta de la docente. Algunas veces se agrupa primer ciclo con segundo ciclo. Se hace una articulación de primer ciclo con el nivel inicial.

**4. De las actividades que se presentan ¿cuáles tienen mayor dificultad en los alumnos y cuáles demuestran mayor interés?**

Las actividades son acordes a cada espacio curricular. En matemática se usa la propuesta lúdica, con material concreto y situaciones cotidianas para usar la matemática.

Se utilizan recursos como la computadora, es lo que más le interesa a los alumnos, como también el uso de la cámara digital.

La producción escrita es lo que presenta mayor dificultad. Se registró que segundo ciclo se inhibe por el miedo a equivocarse o puede fallar la práctica pedagógica en el propicio de situaciones donde se trabaje esto.

Las actividades que más les gustan a los alumnos es aquello que implique la educación física, el uso de elementos como la computadora y cámara digital. También los relatos de cuentos, adivinanzas que implique investigar. Cuesta más las actividades algorítmicas.

### **5. ¿Cómo caracterizaría su rol frente a los aprendizajes de los estudiantes?**

El rol es de orientador y guía de los aprendizajes de los alumnos, respetando sus tiempos y sus posibilidades. Con propuestas pensadas para cada uno de los alumnos.

#### **OBSERVACIONES ESCUELA VILLA GUTIERREZ**

##### **SEGUNDO CICLO**

DIA 1 - ENTRADA 8:15HS – Formación e izado de la Bandera – Oración a la bandera

8:20hs. Desayuno en la sala de entrada, un auxiliar sirve leche con chocolate y acompañamiento, según dieta de PAICOR (criollitos, facturas, vainillas, bizcochos, galletitas dulces, etc)

8:40hs. Ingreso al aula. Todos de pie saludan a la maestra y recitan la oración al Ángel de la Guarda.

Pasan 20 min luego de la entrada a clase hasta que la señorita logra mantener el orden de los estudiantes. Los alumnos están organizados en grupos según el grado al que pertenecen.

El aula es muy pequeña, con una butaca que le corresponde a cada alumno, hay poco lugar donde la maestra puede moverse, la docente no puede asistir a todos los alumnos por la falta de espacio. Se vio varios niños tener que pasar por debajo de los asientos para llegar al suyo. Hay dos pizarrones que la maestra divide en tres para escribir lo correspondiente a cada grado (4°, 5° y 6°) una pequeña biblioteca con diccionarios y algunos manuales que han utilizado años anteriores, un escritorio de la docente y un armario de archivos y útiles escolares. En las paredes se pudo observar:

- Cartelera con los nombres y cumpleaños de cada alumno
- 3 carteles del Ministerio de Educación de la Nación referido al comportamiento que debe adoptar los alumnos dentro de la institución.
- Un cartel con la escritura de BIENVENIDOS, sobre el pizarrón.
- Un calendario de la revista BILLIKEN

Existe un aula para primer ciclo y otra para segundo ciclo, una cocina amplia, un baño privado y otro para los alumnos, una sala de computación, una oficina pequeña como dirección y sala de reuniones, y dos patios.

Trabajan en la escuela una directora con grado a cargo (primer ciclo), una docente encargada de segundo ciclo, una auxiliar de limpieza, tres personas encargadas de PAICOR, una docente de educación física, y otra de Plástica. En la escuela se sirve desayuno y almuerzo para la totalidad de alumnos, incluido los docentes.

Día 1: 06-04-15

Efemérides “2 de abril – Día del Veterano de Guerra y Caídos en Malvinas”

La maestra comienza la clase haciendo una pregunta para el grupo completo: ¿Por qué el fin de semana fue largo? Algunos contestan, porque fue Pascua y otros porque estábamos de semana santa! Espera unos minutos en silencio y les dice que el 2 de abril fue el día de Malvinas. Luego la docente pregunta, que saben acerca de este tema, la participación fue muy escasa, solo dos alumnos, uno de quinto y otro de sexto dicen casi en conjunto que en Malvinas pelearon muchos argentinos y perdieron. Luego la docente comenta a la clase que los argentinos pelearon en Malvinas para recuperar sus tierras, su soberanía ya que quieren ser libres e independientes para poder gobernar esa tierra.

La maestra reparte una fotocopia con un texto de una carilla a los grupos de alumnos, como están ubicados habitualmente en su aula, para todos los grupos el mismo texto), les indica la siguiente actividad en forma verbal, un miembro del grupo a lección de ustedes será el encargado de la lectura en voz alta y los demás deberán prestar mucha atención ya que luego tendrán que responder en voz alta una serie de preguntas para después escribirlas en sus carpetas.

Grupo de cuarto grado: Un alumno decide tomar la fotocopia y proceder a leerla en voz alta (no hubo un acuerdo en la elección) mientras lee solo, se cree lo está escuchando, los demás miembros del grupo están hablando de la nueva cancha de futbol que el papá de unos de los alumnos hizo en un terreno cerca de la escuela. Otro alumno dibuja una cancha con posiciones de los jugadores para partido que están organizando. El lector comenzó su lectura en voz alta y durante su lectura fue bajando la voz hasta que su lectura se hizo silenciosa.

Grupo de quinto grado: una niña toma la iniciativa de la lectura del texto, todos parecen escucharla, mientras continua su lectura, un compañero le quita bruscamente la hoja y le dice, Voy a leer yo, porque vos no sabes ni leer; ella le contesta, bueno lee vos, nadie te va escuchar, este niño comienzo la lectura y los demás charlaron de otras cosas. El alumno termino de leer, dejo la hoja sobre la mesa y continuó la charla con los demás, de temas particulares, no del texto.

Grupo de sexto grado: los alumnos de este grupo dejaron la hoja del texto sobre la mesa y la mayoría se puso a dibujar emoticones en una hoja y mostrarlos a los demás, al pasar media hora aproximadamente un alumno toma la hoja y dijo, escuchen voy a leer el texto, lo leyó en voz alta y los demás siguieron con sus dibujos.

Todo esto ocurrió en una hora, al pasar este tiempo la maestra pregunta a la clase, ¿ya está leído y comprendido el texto?, ellos contestan que sí. La maestra cuelga un mapa planisferio al frente y pregunta ¿Qué es la soberanía?, se produce un silencio de alguno segundos y la maestra les dice, pero chicos lo acaban de leer en el texto!! Y encima ya lo dijimos al principio de la clase!! Sigue el silencio... bueno la soberanía es... (Vuelve a repetir lo que menciono al principio de la clase). Luego les dice a ver chicos pensemos, ¿Qué es la soberanía entonces? Y todos miran a una niña de sexto grado como creyendo que ella podría contestar, entonces Luciana, mirando a su señorita dice que la soberanía es cuando se elige a los gobernantes de los lugares en donde viven. La maestra luego de escuchar a Luciana les dice a la clase con un tono fuerte y cara de enojo, Pero chicos! siempre tiene que ser Luciana la que responde, ustedes se hacen los vivos.

La docente les señala en el mapa donde están las Malvinas, Gran Bretaña- Reino Unido y les comenta que las Malvinas deberían ser argentinas. Luego pregunta a la clase ¿cómo se llaman las islas que pertenecen a Malvinas? Se produce un silencio y otra vez la maestra les dice que en el texto está la respuesta y los reta por leer sin atender ni comprender. Al ver esta respuesta del alumnado comienza ella a leer el texto en voz alta para que los alumnos escuchen. Después de la lectura vuelve a preguntar el nombre de las Islas Malvinas y los alumnos pueden contestar

La maestra les pide a los alumnos, saquen los planisferios políticos que debían traer para hoy, de forma verbal les indica las siguientes actividades, cuarto grado deberá pintar la República Argentina de cualquier color, los alumnos de quinto y sexto deberán pintar Reino Unido, Inglaterra, y Gran Bretaña. La docente se dirige banco por banco para mostrarles donde tienen que pintar. Algunos alumnos se fijan lo que pinta el compañero y le copian.

10:55 hs. Indica actividad para la casa. Pregunta a tu familia que saben acerca de la guerra en Malvinas y escribe en tu cuaderno lo que te cuenten. (lo dicta)

Recreo

## **CLASE 2 06-04-15**

Continuación de la clase de Malvinas – efemérides

9:00hs (hubo demoras en el comedor y en el aula)

La maestra comienza la clase recordando lo visto el día anterior sobre este tema, hace algunas preguntas a la clase, pero la participación es poca (Luciana repitió la definición de soberanía que había dicho el día anterior y algunos otros aportaron algunas opiniones como que tiene que ver con ser libres y con la guerra. Entonces la maestra comienza a hacer una síntesis de lo que se habló la clase pasada acerca de Malvinas (nombre de las islas, lugar donde están ubicadas y el término de libertad y soberanía. Luego escribe en el pizarrón, que está dividido en tres según los grados (escribe lo mismo en los tres: 2 de abril “Día del Veterano de Guerra y Caídos en Malvinas”

Luego pregunta al grupo clase: ¿Qué significa veterano? Si no lo saben! busquen en el diccionario.

Los alumnos le piden a la señorita los diccionarios (cada alumno tiene un diccionario que estaba en la biblioteca) buscan la palabra en ella y luego la escriben en sus carpetas. Después de 20 minutos la maestra les pregunta de nuevo que es veterano? y nadie contesta, vuelve a hacer la misma pregunta, pero esta vez indicando a un alumno de quinto a que responda, entonces el alumno lee de su carpeta la definición. Veterano es: persona retirada de un servicio de las fuerzas armadas. La maestra escribe el significado en el pizarrón: Veterano de guerra se a los militares expertos en haber servido mucho tiempo en el ejército. Aquellos soldados que participaron en la guerra de Malvinas, luego explica a los alumnos que copien esa definición, quien no haya copiado ya antes del diccionario, nadie copia ya que cada uno pudo copiar de su diccionario la definición, la docente no controla las carpetas. Luego indica distintas actividades según el grado:

4°- Localiza en un mapa planisferio las Islas Malvinas y la Argentina y luego investiga el nombre de cada Isla – Averigua la fecha de inicio.

5°- Localiza en el mapa las Islas Malvinas. Argentina y Gran Bretaña. Teniendo en cuenta tus saberes previos y lo leído la clase anterior explica: ¿Por qué crees que las Islas Malvinas son argentinas? Fundamenta. Averigua las características del relieve, flora y fauna de las Islas.

6°- Lee la siguiente frase “Los argentinos reclamaban nuestra soberanía sobre las Islas Malvinas”. ¿Qué significa? Explica porque los argentinos decimos que las Islas son nuestras.

Deja pasar una hora y 20 minutos para realizar la actividad, mientras tanto ella recorre los bancos haciendo algunas aclaraciones según lo que ellos le pregunten (donde buscamos, que hay que hacer?, que era soberanía? Ella contesta. La mayoría de los alumnos “charlan”, hay mucho griterío y risas. Termina la hora, salen al recreo, son las 11 y 15hs.

### CLASE 3 07-04-15

Clase de efemérides. Malvinas

8 y 50 hs.

La docente comienza la clase pidiendo a los alumnos saquen la tarea que debían hacer para esta clase. Menos de la mitad de los alumnos lo tiene hecho. Una sola alumna de sexto grado pudo reflexionar acerca de la frase, los alumnos de quinto trajeron libros acerca de flora, fauna y relieve de las Islas pero no lo escribieron en sus carpetas como estaba indicado. Y los alumnos de cuarto grado, solo dos trabajaron en el mapa. Entonces la docente da media hora para que los alumnos completen la actividad (se vio alumno pintando, los de sexto pedían a Luciana le preste su tarea, entonces la maestra al escuchar esto le pide que la copie en el pizarrón para que los demás completen en sus carpetas con esa reflexión. Los alumnos de cuarto están pintando los mapas copiándole a otro compañero que ya lo tiene hecho y los de quinto están copiando de los libros la flora, la fauna y el relieve de las Islas. Después de un tiempo una hora aprox, la maestra copia de su planificación en el pizarrón las respuestas de quinto grado, al ver eso los alumnos dejan de investigar en los libros y se ponen a escribir del pizarrón. Se tardo mucho tiempo escribiendo la flora y fauna del lugar para quinto grado, mientras que sexto después de copiar la reflexión ya no hizo más que conversar entre ellos y los alumnos de cuarto no trabajaron en nada después de pintar sus mapas.

La clase concluye a las 11:00hs.

### CLASE 3 08-04-15

LENGUA – EL CUENTO MARAVILLOSO

8: 50hs. La maestra comienza la clase con la relectura de un cuento trabajado la clase anterior llamado “El país que nunca muere”. La docente lee y la clase escucha en silencio. Luego realiza estas preguntas

- ¿cuáles son los personajes del cuento?,
- ¿cómo termina el cuento?,
- ¿cómo comienza?,
- ¿cuál es el problema?,
- ¿cómo se resuelve?
- ¿Cuáles son los elementos del texto?

Algunos alumnos contestan, siempre de quinto y sexto grado, los más pequeños charlan de otras cosas. Luego la maestra pone de título en el pizarrón la estructura narrativa y sus elementos (en los tres pizarrones) para que sea copiado por la totalidad del grupo. Luego escribe actividades diferentes según el grado: para los alumnos de sexto, relee el cuento y luego escribe cuál es su estructura. Para quinto deben escribir cuales son los elementos del texto y para cuarto grado describir cual es la situación inicial del texto. Mientras los alumnos comienzan a trabajar, la docente va escribiendo en el pizarrón que los cuentos como todas las narraciones están organizadas en partes y todo cuento tiene una estructura narrativa y debajo dibuja un cuadrado donde dice pegar fotocopia, luego hace entrega de una fotocopia pequeña con un cuadrado con las partes del texto y les indica que copien del pizarrón y debajo peguen la fotocopia. Ellos dejan de releer el texto para copiar. Al terminar de escribir en sus carpetas les dice a los alumnos de quinto y sexto ayuden a los alumnos de cuarto a pensar cuál es la situación inicial del texto, entonces un alumno comenta en voz alta el cuento, y los de cuarto copian. La clase se termina sin controlar la actividad.

La clase concluye a las 10:30hs.

#### **CLASE 408-04-15**

9:15hs

CIENCIAS SOCIALES. ¿QUE SON LAS CIENCIAS SOCIALES?

La maestra comienza la clase con algunas preguntas para la totalidad del grupo. ¿Qué son las ciencias sociales? ¿Qué estudia esta materia? Poca participación, algunos alumnos contestaron que es el paisaje, que es todo lo social y la gente, que es donde vivimos y una alumna de sexto grado dijo que es el comportamiento de las personas en un lugar específico. Luego la maestra reparte una fotocopia a los alumnos de sexto e indica que después de leer eso lo comenten en voz alta para los compañeros de quinto y cuarto.

Después de media hora (en ese tiempo quinto y cuarto no trabaja en nada, esperando los comentarios de sexto) pide a un alumno de sexto que comente lo que leyó a sus compañeros, no quiere hacerlo, entonces lo hace ella misma (dice lo que está escrito en la fotocopia). Las ciencias sociales analizan y trata distintos aspectos de los grupos sociales y de los seres humanos en sociedad y se ocupa tanto de lo material como de lo inmaterial. Luego pregunta a la clase: entonces a partir de lo que yo acabo de decir

que estudia las ciencias sociales? Y una alumna de quinto contesta que a la sociedad. Ella le dice que está bien, y pregunta al resto que más pueden aportar y se quedan callados.

Entonces indica la siguiente actividad: hacer un esquema acerca de qué es la geografía, recuerda lo trabajado en la clase y pide ayuda a tus compañeros mayores, (lo escribe en el pizarrón de quinto y cuarto) Paso una hora todos los alumnos están conversando de cualquier cosa – los de sexto no tienen tarea para realizar) después de este tiempo la maestra pregunta quien lo termino, y solo dos alumnos levantaron la mano.

La clase concluye sin controlar la actividad 10:45 hs.

### **CLASE 5 (23-04-15)**

Matemática: PROPIEDAD DEL ELEMENTO NEUTRO

La docente comienza la clase recordando un poco las operaciones, ella resuelve algunas sumas y multiplicaciones en el pizarrón y solo dos alumnos la atienden, los demás charlan y se levantan. Luego la maestra pide que busquen en el diccionario la palabra “neutro”. Pasan unos 20 min (cada alumno tiene su diccionario en la biblioteca) y un alumno lee el significado en voz alta, a pedido de la maestra, “neutro: Que no presenta ninguna característica de las dos opuestas que podría presentar” la maestra dice que ese término, no se adecua a la matemática y le indica que siga leyendo mas definiciones, entonces el niño lee que no se inclina a ninguna de las partes de una lucha, la docente dice que ese término tampoco es adecuado entonces les dice que ella lo va escribir en el pizarrón para que copien – Titulo: el elemento neutro: en matemática el elemento neutro es el 0 cero. Luego pregunta que saben ellos acerca de esta palabra, ellos contestan que es un color entre el blanco y el negro porque lo aprendieron en artes visuales, la maestra les dice que están en la hora de matemática que piense esa palabra para ser usada en esta área. Los alumnos no contestan, por esta razón la maestra comienza a explicar que en matemática el elemento neutro es el 0 y les dice que a todo número que se le sume 0 dará como resultado el mismo número, y explica para los alumnos más grandes que a todo número que se le multiplique 0 dará 0 como resultado.

Luego escribe en el pizarrón: Ejercitación, para los alumnos de cuarto sumas y para quinto y sexto multiplicaciones. Luego deben resolver y escribir las propiedades que identifican en esos ejercicios. Pasa tiempo aproximadamente de 40 min, al ver banco por banco que hay mucha dificultad para identificar las propiedades que se muestran. La docente comienza a explicar las propiedades conmutativa,

asociativa, distributiva y del elemento neutro, mucha dificultad se observa en la mayoría de la clase, entonces la maestra los resuelve ella en el pizarrón y pone de qué propiedad se trata, los alumnos copian en sus carpetas las resoluciones.

La clase concluye a las 10:25 hs

### **Primer Ciclo**

Observación.. Escuela primaria de Villa Gutierrez

#### **9/4/15 - 9.50 los alumnos retornan de educación física.**

La maestra organiza a los alumnos en grupo y distribuye a los 9 niños presentes en dos grupos con de primero, segundo y tercer grado.

M. cómo vamos a trabajar hoy? A los más grandes la seño les va a dar un texto que es una adivinanza y ustedes se la deberán leer a los más pequeños, luego vamos a ver si acertamos la adivinanza. La seño les va a dar a cada grupo un papelito con un lápiz para que anoten allí la respuesta.

Los niños trabajan.

10.00 M. ahora cada grupo lee la respuesta. Cada grupo levanta el cartel con la respuesta. (Ambos grupos adivinaron)

Ahora comparamos la escritura y el tipo de letra que cada grupo uso.

M. bien ahora veamos primer grado ayudo a escribir... siii.....

Bien ahora entonces vamos a leer el cuento.... Como se llamará el cuento.

Niños: el elefante.

Se dirigen a la sala cada niño lleva su alfombra para sentarse y escuchar el cuento

10.18 terminan el cuento y la seño los invita a ir al aula y escribir en sus cuadernos porque les gustan los cuentos de elefantes. Porque queremos que el cuento del elefante se quede en la escuela.

Los niños comparten opiniones. Una niña dice que quiere que se quede porque son lindos, divertidos, etc.....

10.35. Leen lo que hizo cada grupo

M: cual es la pregunta:

Grupo 1: porque son lindos, divertidos, porque nos sentimos protegidos.

Porque son lindos, divertidos y porque nos gustan los cuentos de animales.

Grupo 2: son divertidos, entretenidos, lindos te hacen reír porque son chistosos.

M: bien esas hojas las vamos a poner en el buzón y luego que terminemos con los cuentos vamos a ver si agregamos otras razones

10.38...

M. Saquen su carpeta y vamos a escribir.

La maestra escribe en la pizarra en una parte del pizarrón con letra de imprenta y en la otra parte con letra cursiva.

Hoy es jueves 9 de abril

Día soleado

Me llamo....

Mi D.N.I es....

La seño reparte a los niños a los niños la adivinanza del elefante para que la peguen en su carpeta

Luego escribe en la pizarra de título.

LECTOESCRITURA.

Trabajamos con adivinanza.

### **Observación. Primer Ciclo.**

23/4/15

Identidad y convivencia (retoman la actividad realizada el 13 de abril)

8.55... la maestra saluda y ordena a los niños por grupos , luego les indica que retomaran las actividades de ciudadanía y participación sobre el acuerdo de convivencia.

M. Vamos a trabajar sobre las normas de convivencia.(indica a un niño de tercer grado para que ayude a los de primer grado con la lectura) indica que los niños de primer grado realizarán los dibujos sobre lo que ellos van hablando.

M. Vamos a ir recordando las normas sobre las que habíamos hablando.

Habíamos armado entre todos cuales eran las normas que debemos tener para trabajar bien en clase.

Nos quedó de hacer el afiche que tenemos que tener en el aula con las normas. Hoy vamos a hacer ese afiche, vamos a ir armando los carteles. Tercer grado porque escriben mejor van a ir armando los textos.

M: ¿Cuál es la primer norma que dijimos.

A: no debemos gritar.

Otra

No debemos pelear, no debemos poner sobrenombres.

No silbar, no pararse sin pedir permiso.

Escuchar cuando alguien habla.

M: bien, vamos a separarnos en grupo y vamos a ir armando los cartelitos. Primer grado va a ir dibujando alguna de las normas.

M: lean entre todos y elijan que norma va a ir armando cada grupo.

(Los niños empiezan a leer en sus grupos)

Luego la maestra les distribuye pedacitos de hojas blancas y marcadores a los niños de segundo para que escriban el “no debemos” y al grupo de tercero para que escriban el “debemos”. Se dirige a primer grado y les dice que van a hacer los dibujos de los carteles que van a escribir los otros.

La señorita explica que alguien que entre al aula tiene que poder leer el cartel por lo cual el tamaño de la letra tiene que ser grande. Un tamaño de letra que se pueda ver de lejos y prolija.

Vamos a hacer segundo grado el no debemos y tercer grado debemos. Alguien del grupo hace el cartel de NO DEBEMOS

Los niños comienzan a escribir la maestra sugiere que lo hagan primero en lápiz y que luego pasen el fibron por si se equivocan. Luego de que terminen el primer cartel les entregará otro papel para que hagan el segundo.

Luego la señorita les explica que pegaran los carteles en un afiche que quedará en el aula.

9.50.... los niños siguen por grupo escribiendo los carteles.

10.02. M: luego vamos a comparar los primeros carteles que hicimos con los primeros a si vamos viendo los avances.

Trabajan mucho tiempo en la corrección de los carteles. La maestra atiende al tamaño de la letra

(Un alumno contrala con su cuaderno lo que escribió en el cartel y va controlando una a una las letras de la frase que escribió en el cartel para saber si no le faltó ninguna)

10.10 La señorita llama a una alumna para que le ayude a pegar en la pizarra un afiche

10.16 M: vamos a salir a recreo tenemos que dejar los bancos ordenados, cuando entremos vamos terminar de pegar los carteles en el afiche

10.47. Regresan del recreo.

10.52 M. vamos a pasar cada uno a pegar su cartel y luego vamos a leer..

10.56 M vamos a leer primero todo lo que no debemos.... Primer grado escucha. Leemos.

Niños: no debemos gritar, pelear, poner sobrenombres, ofendernos, rayar bancos paredes, etc.

M: muy bien estas son algunas cosas de las que no debemos hacer solo hemos puesto algunas pero sabemos que hay muchas otras cosas que no debemos hacer. Ahora vamos a pegar los carteles de lo que si podemos hacer.

Agrega en el afiche lo que se puede hacer: debemos respetar las señas y compañeros, respetar los turnos, , levantar la mano para hablar y cuidar los útiles y pedir permiso.

M: la maestra interroga... que le falta a este afiche? Cómo está la letra? Podemos hacerla mejor?

11.10 M:Nos falta el cartel grande que dice acuerdos de convivencia.

## **ENTREVISTAS NIVEL SECUNDARIO**

### **Entrevista N° 1**

#### **Estudiantes de Primer Año**

E - ¿ustedes terminaron la primaria en esta escuela?

A1 - si

A2 - si (milagros)

A3 - hasta 5to, después me fui a Mesa de Mariano

E - ¿cuántos grados hay acá?

A2 - 1ro y 2do, 3ro y 4to y 5to y 6to

E - ¿y allá?

A3 - un solo grado, todos juntos

E - ¿te gustó más allá?

A3 - si, me gustaba mas

E - ¿tenía más paciencia la maestra?

A3 - si

E - ¿y cómo andan en el secundario? ¿se llevan materias?

A2 - si, lengua, con un cinco

A1 - no

A3 - no

E - ¿cuál es la nota más baja que tienen?

A1 - lengua, un seis

E - ¿y la materia que más les gusta?

A1 - naturales

A2 - inglés

E - ¿les gusta más hacer trabajos prácticos o rendir pruebas?

A - trabajos prácticos (los 3)

E - ¿si tienen que hacer trabajos en la casa, lo hacen?

A2 - no

A1 - lo hacemos acá

E - ¿quién es la más inteligente del curso?

A1 - ella (señala a Milagros)

E - ¿les explica también?

A1 - sabe mucho pero es tímida, no se anima a hablar

E - ¿y cuándo no entienden le piden ayuda?

A3 - si

E - ¿y la maestra tutora?

A2 - siempre está haciendo cosas

E - ¿no les explica nada?

A1 - no

E - ¿Cuándo tienen pruebas cuándo empiezan a estudiar?

A3 - no estudiamos

A2 - la noche anterior (milagros)

E - ¿se hacen machetes?

A1 - si (risas cómplices)

E - ¿qué temas eran para la prueba de hoy?

A3 - aparato digestivo

A1 - sistema respiratorio

A2 - los músculos

E - ¿había que dibujarlos?

A1 - sí, poner los nombres

E - ¿era difícil la prueba A2?

A2 - no

E - ¿cuándo estudiaste?

A2 - hoy

A1 - en el recreo andábamos leyendo

E - ¿no estudias en tu casa?

A2 - poco, a veces

E - ¿ninguno de los varones hace nada?

A3 - “V”, el chico del campo

E - ¿y cómo hacen a sacar los machetes en las pruebas?

A1 - ponemos las mochilas en el banco y las hojas debajo

### **Entrevista n° 2 a “V” (El chico del campo)**

E - ¿de dónde sos?

V - de mesías, del dique pichana

E - ¿a dónde hiciste la primaria?

V - en mesías

E - ¿cuántos chicos eran ahí?

V - 10

E - ¿viajas todos los días?

V - sí, me trae mi papá o me voy hasta de un vecino que la hija viene acá

E - ¿cuánto kilómetros hay?

V - hasta mi casa hay 10

E - ¿te gusta venir a la escuela?

V - sí

E - ¿Qué te gusta hacer?

V - estudiar, de todo

E - ¿hiciste todo en la prueba?

V - si

E - ¿habias estudiado?

V - si

E - ¿qué materia te gusta mas?

V - inglés

E - ¿cuál no te gusta?

V - lengua

E - ¿por qué?

V - es complicada

E - ¿qué están haciendo ahora en lengua?

V - estamos con unas cartas, para los chicos de sexto, les mandamos una carta

E - ¿si no entienden algo a quién le piden que les explique?

V - si no entendemos le decimos y explica

E - ¿cuándo empezaste a estudiar para la prueba?

V - el miércoles

E - ¿cuál es la nota mas baja que tenés?

V - mmmm, no sé

**E - ¿cuándo hacen trabajos prácticos se juntan en el pueblo?**

**V - lo hacemos acá, nos juntamos en los recreos**

**E - ¿usas la compu?**

**V - si, pero está bloqueada ahora**

E - ¿trabajan en clase?

V - si

E - ¿la sabias usar?

V - si

E - ¿para hacer trabajos prácticos?

V - si

### Entrevista N° 3 Estudiantes de Segundo año

E - ¿cuál es la materia que mas les gusta?

A1 - Inglés

E - ¿y la que menos te gusta?

A1 - matemática

E - ¿no te gusta la profe, no te gusta como explica, no la entienden?

A2 - (se miran entre ellos) no

E - “J” ¿matemática te gusta?

A2 - no, es muy difícil. Explica menos, da esto y se va a primero, y no explica.

E - ¿y la maestra tutora?

A1 - está haciendo papeles, se pone a hacer papeles

E - ¿no explica nada?

A2 - no

E - Y a vos “J” ¿Qué materia te gusta mas?

A2 - inglés

E - ¿“V”?

A3 - naturales

E - ¿te gusta la orientación que tiene la escuela, la naturaleza o te gusta como explica la profe?

A3 - me gusta todas las cosas de la naturaleza, como explica la profe

E - ¿sabe mucho la profe?

A2 - si

E - ¿cuándo tienen que hacer una tarea a quien buscan para formar el grupo?

(se miran entre ellos y se señalan)

E - ¿quién es el que mas sabe del curso?

(se señalan entre ellos)

E - ¿los tres saben?

A2 - si

A3 - igual los tres

E - ¿cuál es la nota mas baja?

A3 - un seis en matemática

A2 - un cinco, en sociales

E - ¿qué pasó con sociales?

A2 - según el profesor faltaron notas más, no se porque, entregué todo y dice que me falta un trabajo.

A1 - él se ponía a conversar

**E - ¿el trabajo práctico había que hacerlo acá y vos lo hiciste en tú casa?**

**A2 - si**

**E - ¿no te gusta hacer nada acá?**

**A2 - en mi casa lo hago mas tranquilo, muchos gritos, chicos que molestan.**

**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**

**E - ¿ustedes se juntan con ellos para hacer algún trabajo?**

**A1 - a veces**

E - ¿ellos les ayudan a ustedes?

A3 - ellos también ayudan

A1 - hay una que no hace nada y nosotros dos tenemos que completarle la carpeta

E - ¿cómo les gusta trabajar mas en clase?

A3 - sociales, nos hace hacer mas trabajos

E - ¿qué clase de trabajos?

A2 - investigar

E - ¿y en clase explica?

A2 - si explica

**E - ¿y cuando hay una prueba?**

**A3 - hacemos machetes**

**E - ¿y además estudian?**

**A3 - hoy rendimos y hicimos machetes porque no estudié (viki)**

**A1 - yo tampoco estudié (laila)**

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 que copiar? ¿qué tema tomó?

**A1 - sobre la célula, virus bacteria**

E - ¿había que hacer dibujo?

**A2 - hice la mitad nomás, virus, bacteria, cómo atacan**

**A3 - y después elegías un tema libre para desarrollar**

E - ¿los pone nerviosas las prueba?

**A1 - si**

E - ¿escrita u oral?

**A2 - escrita**

**A1 Y 3 - oral**

E - ¿hacen trabajos con otros cursos? ¿se mezclan?

**A1 - si, a veces**

**A2 - en inglés, en lengua, en ciudadanía**

E - ¿usan las compus? ¿les gusta trabajar con las compu?

**A3 - si**

**A2 - en tecnología**

**A3 - aprendemos a usar toda la compu, el Word, buscar información**

**A1 - los que más usamos es buscar información**

E - ¿cuándo no entienden algo a quién le preguntan?

(se cruzan miradas)

**A3 - a "L"**

**A2 - si**

E - ¿y cuándo el profe pregunta algo a quién miran para que responda?

(se ríen)

A1 - a "J"

E - ¿de tercero quien es el que más sabe?

A3 - Nahuel

E - ¿y de primero?

A2 - Víctor

A3 - Milagros

E - ¿les gusta hacer deporte?

A2 - si

E - ¿qué hacen en educación física?

A3 - varios deportes, jabalinas, bala, vóley, carreras

E - ¿y deportes grupales?

A1 - vóley nomás, fútbol no

#### **Entrevista N° 4 Estudiantes de Tercer Año**

E - - cuándo 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 engrupo?

A2 - mas o menos

E - ¿cómo sería mas o menos?

A2 - algunos escriben y otros no hacen nada

E - ¿y quiénes son los que escriben siempre?

A3 - yo

A2 - yo

E - ¿y el resto no hace nada?

A1 - no

E - ¿y en las pruebas también les copian a ustedes?

A3 - - a mi a veces me piden

A1 - pero nos toman en filas

E - ¿y cuando tienen prueba cuando empiezan a estudiar?

A3 - nunca

A1 - no estudio

A3 - yo el día antes

A1 - yo me hice machetes

E - ¿es tan fácil?

A1 - si

E - ¿qué es fácil para ustedes?

A2 - por ejemplo en matemática, la profesora hace como tres semanas que vemos lo mismo tema y ya te acordas o lo sabes bien

E - ¿dentro del curso cuando tienen q hacer algún trabajo?

A3 - es que estamos todos juntos

E - ¿pero con quién elijen juntarse?

A2 - con cualquiera

E - ¿con ellos te juntas? ¿con ella? ¿con él?

A1 - si, depende

E -¿y el resto? ¿no hace nada?

A3 - no

E - ¿y a ustedes que les resulta mas fácil ¿rendir o hacer un trabajo práctico?

A2 - rendir

A1 - rendir

E - ¿por qué?

A3 - por que en la casa no tocamos la carpeta

E - ¿qué materia les gusta mas?

A1 - inglés y lengua

A2 - inglés y matemática

A3 - inglés

(llega "A4")

A4 - Ninguna

E - ¿por qué inglés?

A1- no sé, mmm

A4 - trabajamos con fotocopias con diálogos

**E - ¿traducen también?**

**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**

E - ¿con la única materia que se mezclan es con inglés?

A2 - si, a veces con sociales

A3 - la mayoría de las clases trabajamos solos

E - ¿por qué te gusta matemáticas? ¿es buena para los números?

A4 - si (contestan sobre anita)

E - ¿Qué están haciendo ahora en lengua?

A1 - estamos leyendo un libro y tenemos que entregar un resumen el lunes, creo

E - ¿qué libro?

A3 - el lunes pasado había que entregar

A4 - cualquier libro

A1 - había que sacar un libro de la biblioteca, leerlo y hacer un resumen

E - ¿qué libro elegiste?

A1 - el misterio de no se qué, algo así

E - ¿es bueno?

A1 - no sé, no lo leí

E -¿y cómo vas a hacer el trabajo?

A1 - no sé, no lo hago

E - ¿vos que libro elegiste?

A4 - no me acuerdo

E - ¿tampoco lo leíste?

A4 - no

E - Anita ¿vos?

A2 - si, se llama "Cuando tenga un hermano"

E - ¿de qué se trata?

A2 - ya lo hice y entregué el trabajo. Se trata de un pollo en el tiempo que es polluelo y quiere tener un hermano, una lucha por tener un hermano hasta que en cambio de tener un hermano tuvo una hermana

E - Y las otras materias ¿se aburren? ¿en naturales?

A3 - no mucho, usamos la compu en tecnología

E - ¿es en la única materia que trabajan con la compu?

A1 - si, nos hace aprender las teclas, para que sirven

E - A ustedes les gusta mas que les dicten, hacer trabajos prácticos...

A3 - hacer trabajos prácticos

E - ¿les gusta trabajar con la compu?

A2 - si

E - ¿tienen la carpeta completa?

A3 - si

A2 - si

A4 - no

¿no Guada?

A1 - está incompleta, no hago nada

E - ¿se están llevando materias?

A1 - si (Guada) sociales

E - ¿por?

A1 - por qué no entregué unos trabajos prácticos

E - ¿qué hacen en arte?

A2 - dibujamos

E - ¿quién dibuja bien?

A1 - Damián

A2 - Damián

## OBSERVACIONES NIVEL SECUNDARIO

### Observación N° 1

29 de septiembre

Se realizó la presentación a las 8.20 hs, el grupo está compuesto por alrededor de 30 estudiantes, aunque el día de hoy son menos, 15 varones y 9 mujeres, que forman el Pluricurso del Ciclo Básico. 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, mas 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.

Luego de la presentación, la maestra tutora se sienta contra el escritorio y realiza algunas tareas administrativas, saliendo en varias ocasiones fuera del aula. El docente inicia la clase haciendo preguntas sobre Caudillos, tema de 3er año, mientras los de 2do y 1ro van completando carpetas y consignas que eran de tarea. Mientras hace preguntas sobre la última clase a lxs de 3ro, el resto trabaja en forma autónoma, algunos miran y parece que escuchan al docente lo que cuenta sobre los caudillos. Lxs de 2do año terminan de realizar un mapa, se consultan, piden permiso para buscar algún libro, hacer copias y charlar entre ellos. La docente que es pareja pedagógica no interviene y sale del aula en reiteradas ocasiones.

El docente sigue haciendo preguntas:

- *la a..., adu...*
- *Aduana! - responde un alumno.*

Lxs de 1ro buscan con que distraerse, piden permiso para salir a buscar un libro, vuelven de dirección y toca el timbre del primer recreo.

A los 20 minutos vuelven al aula, la maestra tutora no está y la otra docente tutora del PMI tampoco.

Lxs de 3ro tienen consignas para responder y trabajan con un libro y fotocopias de ese libro. **Lxs de 2do continúan copiando un mapa, se ubican frente a los ventanales para “calcar”, por medio de la luz del sol, el mapa original..** No se observa seguimiento de los temas tratados por cada curso. Algunos chicos de 1ro siguen completando sus carpetas con consignas dictadas por el docente. La mayoría trabaja con las consignas propuestas, algunos caminan por el aula, charlando o buscando el libro para completar o las fotocopias del libro. Se trabaja con un solo libro para todo el agrupamiento y no alcanzan los que tienen en la biblioteca. Una impresora multifunción se utiliza como fotocopidora dentro de la escuela.

El docente va a buscar un planisferio y llama a los de 2do que se amontonan alrededor del escritorio. Lxs de 3ro nos preguntan algunas inquietudes sobre las consignas y lxs de 1ro confeccionan un mapa.

El docente manifiesta varios problemas en el aprendizaje, casos de violencia familiar y adicciones, dificultades en la comprensión lectora, de alfabetización en los ingresantes de 1er año y dificultades en el uso de los mapas. **Mientras lxs chicxs siguen trabajando en forma autónoma, utilizando el celular para buscar información, a lo que el docente manifiesta que tienen prohibido el uso del celular en el aula y llama a un chico para que confirme lo que dice. El chico cuenta que les prohibieron la netbook en el recreo y que solo se usa en el aula si el profesor lo solicita.**

La docente tutora ingresa y se ubica en el escritorio donde lxs chicos de 2do trabajan, sin colaborar con ellos.

3er año termina de responder las consignas ayudados por la información buscada en los celulares, 2do queda con tarea para la próxima clase y 1ro termina el mapa de problemáticas ambientales. Toca el timbre y salen al recreo.

## Observación N° 2

6 de octubre

El docente tiene licencia hasta el 8 de octubre, el Coordinador nos informa que como no se puede llamar reemplazante se utilizan las horas para clases de tutorías con la Profesora de Lengua. Nos acompaña al curso y nos presenta a todos los chicos. Pedimos carpetas del ciclo básico para observarlas y aprovechar el día.

Durante el recreo el sector frente a la puerta de la cocina y el frente de la escuela son lugares de reunión de lxs chicxs, hay subgrupos entre los que son del pueblo y los que vienen de otros lugares, ya sea de san carlos minas o de zonas rurales, según nos manifestaron los mismos chicos.

En la observación de las carpetas no se aprecia un hilo conductor entre clases en las producciones personales. En segundo año la carpeta se divide en Historia y Geografía.

### Observación N° 3

3 de noviembre

La docente pareja pedagógica tiene licencia hasta fin de año. El docente expresa la dificultad para trabajar temas diferenciados sin hilo conductor entre ellos: 3ro Conquista del Desierto, 2do Aztecas y 1ro Recursos Naturales.

Pregunta si han terminado de realizar las consignas de tarea a lo cual responden que no, que no pudieron, que se olvidaron, que no tenían fotocopias, lo que lleva al docente a improvisar la clase: 3ro charlan, se los ve con el celular o escuchan lo que el docente cuenta para comenzar la clase. Manda a un chico a pedir fotocopias de unas hojas y luego se las entrega a 2do año. **Como lxs chicxs están mezclados por el aula, el docente solicita que se reagrupen por curso en diferentes espacios del aula.** El docente manifiesta que es complicado trabajar solo y sale a buscar ayuda. Vuelve con la tutora del PMI, creo que de Lengua: **la tutora dicta unas consignas a 1er año, 2do espera y el docente hace una introducción a 3ro antes de pasar un video, escribe en el pizarrón del fondo “La Campaña del Desierto” para 3ro y comienza a hacer preguntas para contextualizar el S XIX, tomando como eje a los pueblos originarios y otras acotaciones que no tienen coherencia.** Luego escribe las consignas para extraer del video.

**Los de 1ro, luego de copiar las consignas dictadas por la tutora, esperan al docente que pasa a explicarlas y decirles que es lo que tienen que responder según las fotocopias.**

2do espera en silencio. 3ro copia las consignas del pizarrón.

Toca el timbre pero 2do se queda porque está dictando las consignas.

No se observan relaciones entre los contenidos para los diferentes cursos, problema que el docente viene a consultarme porque no puede integrar a los cursos. Le planteo que debe trabajar con los Diseños Curriculares y trato, sutilmente, de hacerle la observación de que el tema “Recursos Naturales” no aparece de esa manera en los diseños, que tiene otros ejes de trabajo, que se puede pensar desde “desarrollo sustentable” y que debe planificar desde y con el diseño.

Toca el timbre, van volviendo de a poco lxs chicxs. Hay problemas para conectar la Tv y el Dvd, y se les va mas de 20 minutos.

**Casi todos lxs chicxs observan el video, parecen atrapados por lo audiovisual en un primer momento, pero luego se nota el aburrimiento y desinterés:** algunos se duermen, escriben el banco, usan el celular a escondidas. **Termina el video y el docente empieza a preguntar “¿de que se trató el video?”. Las respuestas son aisladas, palabras sueltas, el docente va realizando su propia interpretación a partir de esas palabras sueltas: sigue preguntando, utiliza conceptos que no lo dicen lxs chicxs, a partir de palabras sueltas sin una respuesta mas elaborada.**

Intenta generar un eje en su discurso entre los temas de los diferentes cursos, muy forzado. Hay dos chicos de 1ro que se golpean a mi lado, otros de 2do que abren las ventanas mientras el resto se duerme. Termina dando clase solo para 3ro, sin poder integrar al resto de lxs chicxs ni a los temas. Lo salva el timbre.

#### Observación N° 4

Grupo clase: 9 – de 1° año

9 – de 2° año

14 – de 3° año.

El ingreso a clase se da a las 8:10 hs. El grupo se demora en acomodarse unos 10 a 15 minutos.

Por razones de un viaje faltan casi todos los chicos de 3° año, y algunos chicos del resto de los cursos. En líneas generales son pocos los chicos que hay. Al comenzar la clase se encuentran todos los bancos desparramados por el aula, sin notarse ninguna diferenciación de curso ni nada por el estilo, tampoco se ve ningún agrupamiento, son todos bancos, con los respectivos chicos que lo usan en distintos lugares sin ordenamiento de filas o grupos definidos, la mayoría en el fondo.

El aula, es un aula que para el numero que se encuentra hoy presente es amplia, tiene un pizarrón en frente, que se ve que es el que tiene uso más frecuente, en la pared del fondo hay otro, los bancos están orientados a la pizarra donde se ubica el escritorio del docente. El aula dispone de dos puertas y dos ventanas amplias estilo ventanal antiguo, como el resto del aula, en el fondo hay un armario, y las paredes tienen afiches y carteles pero del nivel primario: un abecedario, dibujos de animalitos, florcitas y sumas de dos digito.

En ese ámbito el profesor comienza la clase haciendo una exposición general de lo que es el pluricurso: nos dice que “pregúntenle a los chicos lo difícil que es el pluricurso porque son muchos, que es difícil, no es lo óptimo” (textual del docente). La pareja pedagógica nos habla de “lo difícil, mas en un secundario”, que ella había sido personal único en otra escuela. El profesor acota “recortas el tema, poca carga horaria, les doy como se da en la escuela común, falta estrategia, es difícil encajar temas”. Les pregunta a los chicos “o no que es difícil, decile que es difícil!”, en eso visualiza el desparramo de estudiantes en el aula y les indica que realice el acomodamiento pertinente a esa condición, que se acomoden por curso. Luego de querernos aclarar a los observadores como es el funcionar del curso empieza a hacer una introducción en la clase, preguntándoles a los de primer año sobre los Hebreos, mientras tanto los de segundo revisan sus carpetas. **El docente sigue preguntando sobre los hebreos y nadie responde, buscan en la carpeta una respuesta.** Las primeras respuestas al docente empiezan a ser las de la docente tutora que se encontraba sentada al lado del docente y al comenzar a responder como si a ella le preguntara, se levanta y camina por el curso diciendo: “denle chicos, A esto ya lo vimos!. Se acuerdan que los hebreos...”

El profesor dice “dale dale, vamos! (se refriega la cara) ¿quién es Jehová?”, la tutora le responde “es el Dios nuestro! El de los cristianos!”

Ni la menor respuesta a esto, solo se acuden a mirarse unos a otros y sonreírse a lo que ella les dice. En eso el docente empieza a hablar de las teorías del origen del mundo, hablando de las teorías históricas (el docente pregunta “hay una evo...” a lo que algunos chicos responden “lución?”) y bíblicas, alegando y justificando, a los observadores sobre todo, que él estuvo ausente un mes y pico por problemas, y que era probable que se hayan olvidado por eso iba a empezar a hacer un repaso desde un principio. **En ese momento los chicos abren la carpeta en la caratula que dice Historia y comienzan a pasar hojas rápidamente. “Dónde se van a asentar?” haciendo chasquidos con los dedos y arengando “dale dale!”, un chico con la carpeta abierta responde “América?”, el docente “nómade y sedentario?” y ahora si**

**responden los chicos.** Continúa dando paso al Paleolítico, luego el neolítico, hasta llegar a la teoría del poblamiento de América. Hasta aquí solo se escucho como respuesta a todo lo que el docente venía diciendo un fruncir de cejas y un silencio, y una que otra respuesta de alguien que leyó por la carpeta algo que tenía que ver con lo que el docente decía. Hasta que al llegar a hablar de América se empezó a escuchar respuestas de Brian y una chica mitad leídas y mitad comprendido lo que decían.

La docente tutora sale del aula, los de primero no participan y juegan con los útiles. El docente le pidió a un chico a que vaya a buscar el mapa, se demora unos cuantos minutos, al volver explica un par de inconveniente para conseguir el mismo mientras lo cuelga y ahí procede a pedirle a otro chico que pase a marcar “cómo se dio el poblamiento de América”, marcando sin saber cómo movimientos ascendentes y descendentes en el mapa, hasta que el docente le indica cómo debía señalar.

Suena el timbre, el profesor habla del Faraón y les pregunta “qué cosas son el legado más importante de Egipto?”, “las pirámides!” responde el mismo profesor y todos salen al recreo.

Luego del ingreso a la vuelta del recreo, el docente realiza la entrega de libros para que trabajen con un tema que habían visto con anterioridad con la profesora de lengua. A primer año los divide en dos grupos de tres y trabajan un texto sobre la lluvia acida, haciéndole relación con el medio ambiente. Le pide a un chico que lea de la carpeta sobre lluvia ácida, mientras los de segundo hablan y juegan entre ellos. La actividad genera poco interés, algunos toman el libro y lo leen, pero la mayoría lo tienen y charlan, y otros ni siquiera lo abren. Mientras explica sobre la lluvia acida el docente dice “el humo se va... bueh, se va!”, hablando sobre Córdoba, sobre Monsanto y la tutora dice “se ha metido la política”, siguen con medio ambiente.

**Es en este momento donde la tutora escribe en el pizarrón “problemas ambientales americanos”, mientras el profesor empieza a hablar de los primeros pobladores americanos. A todo esto no se encuentra una continuidad de temas y genera una confusión general, hasta que la tutora luego de todo lo escrito en el pizarrón aclara que todo lo visto antes es de 2° año, y lo que hablaba el docente era de 1° año.** Esto provoca un gran “ahhh” y alguna que otra exclamación negativa.

Aquí la docente tutora continúa escribiendo en el pizarrón mientras el profesor les hace un cuestionario de un libro de ciencias sociales, sobre los aztecas, destinado a los chicos de segundo. **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 3° por eso no intervenía en la clase.** Es en ese momento que luego de dar el cuestionario trae dos computadoras para que busquen en el Encarta las respuestas del

cuestionario. El profesor les habla sobre la Conquista “es un avasallamiento desde la religión” y muestra las Chinampas de uno de los libros, que estaban sobre el agua. Cuando la docente tutora termina de escribir en el pizarrón se pone a leer diarios y sale varias veces del aula. Los de segundo trabajan con las netbook y libros, se ve elocuentemente una mayor participación e interés. El docente se sienta al frente. El chico de 3ro completa carpeta mientras rie con los que están sentados al fondo, que son de 2do. En un grupo un chico está con el celular, otro cruzado de brazos, otro juega con una lapicera y una chica hablando con el profesor delante del mapa. **Los de 1ro hablan entre ellos sobre un cuadro de Desastres Ambientales con ejemplos poco cercanos a éste contexto, por ejemplo, Contaminación de Arrecifes**. La tutora entra y se va nuevamente. Los chicos se preguntan para quién son los mapas. La tutora vuelve y habla con los de 1ro de “lo importante para el espíritu de cuidar al medio ambiente”, mostrando una imagen del diario de la ciudad de Carlos Paz. El chico de 3ro se acerca a ver que hacen los de 2do. La tutora y el profesor salen del aula y los chicos continúan trabajando. Vuelve el docente y como no había suficientes mapas les pide que calquen los mapas, y salen a buscar hojas de calcar. **Braian 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 Braian todas las respuestas, calcando el mapa de las net**. Primero buscaron el mapa en el libro, hasta que Brian encontró el mapa en la net y comenzaron a calcar colocando la hoja sobre la pantalla y contorneaban con lapiz. Los que tenían libros se fueron a ver y copiar lo que hacían sus compañeros con las net. Hay dos chicos de 2do que no interactuaron en toda la clase y ninguno de los docentes se les acercó a preguntarles si entendían. Es en medio de esta actividad cuando termina la clase con el sonar del timbre.

#### Observación N° 5

Se da el ingreso a clases, mientras el grupo se va acomodando el docente pide algunas carpetas y realiza la presentación de una guía de preguntas que empieza a dictarla de a poco.

Cuando el docente va dictando las preguntas hace la aclaración para qué curso va dirigida, cada preguntas, con lo cual en este método se empieza a notar por el ritmo del dictado una diacronía en el orden de consigna- curso. Lo cual se presta a una confusión de saber cual es para cual: los chicos copian preguntas que no son para ellos, o sea corresponde a otro grupo,

1)

1° año.

¿Qué son las líneas imaginarias?

2° año.

¿Qué es el paleolítico?

3° año.

¿Qué elementos naturales se mencionan en la canción: América de Cesar Isella?

2).

1° año.

¿Qué son los trópicos?

2° año.

¿Qué elementos surgen durante el paleolítico en cuanto a necesidades básicas?

3° año.

¿Qué cambios se dan en el desarrollo de la industria durante el siglo XVII?

3)

1° año.

¿Qué son los recursos renovables y no renovables?

2° año.

¿Dónde se establecieron los primeros pobladores agrícolas?

3° año.

Explique el proceso que se conoce como Revolución de Mayo.

4)

¿Qué es revolución? Es para todos.

5)

1° año.

¿Cómo definirías calidad de vida?

2° año.

¿Dónde está ubicado Egipto?

3° año.

¿Cuál es el objetivo de las ciencias sociales?

En eso una chica le dice por qué no dicta todas las de un curso luego las del otro y luego la del otro.

Ante el dictado del cuestionario la actitud del grupo es como la de un desconocimiento del tema que se trabaja. En ese momento el docente se va junto con la tutora, lo cual genera que algunos se levanten, y se va a otros bancos a conversar y hablar entre ellos pero sin hacer grandes disturbios.

El cuestionario parece ser hecho para que se responda con el contenido de la carpeta, y es por eso que algunos buscan las respuestas en sus carpetas, pero se ve que no tiene relación las preguntas con lo que van encontrando y copiando, una falta de relación y comprensión de los conceptos y temas, por eso se levantan a preguntarle si está bien al docente, el cual les indica que es lo que tienen que poner y como, sobre todo en los chicos de primer año.

El grupo se encuentra todo mezclado. Hay algunos chicos que al no tener la carpeta completa, no hacen nada.

**Los de tercer año se agruparon todos y responden acorde a lo que dos chicos les dictan. Las respuestas son leídas sin hacer relaciones. Por ejemplo encuentran una palabra del cuestionario y copian en la carpeta lo que dice.** Mientras trabajan con los cuestionarios dicen “no entiendo”, lo cual demuestran la falta de miedo de decir: “no entiendo”.

En eso se nota que hay un grupo sobre un costado que es como ignorado por el docente y los mismos estudiantes, una chica me dice que ellos **son excluidos del grupo “por ser del campo”**. Esos chicos están en situación de no hacer nada, se miran, juegan con los ganchos de la carpeta, con la lapicera, o hablan entre ellos, corren las hojas de la carpeta, pero no responden, y el docente los trata con indiferencia. Como herramienta de comprensión de palabras, utilizan el diccionario. En el grupo de los excluidos hay una chica que trabaja con contenidos distintos, es porque viene de otra escuela y se logra apreciar un mayor manejo de contenidos respecto al resto.

La docente tutora ingresó varias veces pero no estuvo presente en la clase.

## Observación N° 6

21 de abril - Matemática

**Se agrupan por curso, con consignas. 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 2do año. Tenían q traer un “desafío”, que casi nadie trajo y tienen que buscar en el libro.**

3ro está charlando y completando carpeta.

2do dice que no entendieron y la profe les va a explicar.

**1ro se van ayudando entre ellos, se miran que hace cada uno y se van copiando, algunos miran el libro y se guían para realizar la actividad.**

2do comienza a leer del libro y tb se ayudan entre ellos, las chicas van ayudando a los chicos.

Empieza con 3ro, va repasando temas anteriores y los chicos responden, luego vuelve al tema del día que es “proporciones”, les da otro ejercicio y comienza a controlar la tarea, algunos dicen q no entienden y la profe les reclama que no han leído ni estudiado nada.

9.35 hs

la profe le explica a una de las chicas de 2do el ejercicio que luego les explica al resto. 1Ro sigue intentando armar el tangrama con las instrucciones del libro

3ro comienza a completar la tarea bajo amenaza de un “uno”

Vuelve con primero a explicar como continuar con el armado del tangrama, va explicando como corregir si las líneas están bien marcadas.

2do no está haciendo nada, solamente una chica es la que trabaja y les pasa a los varones el trabajo a realizar

**3ro debe copiar “NO DEBO COLOCAR RESULTADOS SI NO LO SE EXPLICAR, PORQUE LA PROFE NO ME PUEDE ENTENDER SI NO HABLO”**

El grupo de adelante es la que le sigue el ritmo, las chicas y un par de chicos, hay un grupo que se quitan los útiles entre ellos y se golpean. Le pide a algún alumno que le explique como llegaron a ese resultado y va poniendo “1” a los que no saben explicar.

2do comienza a trabajar y van jugando entre ellos mientras resuelven el ejercicio, hay uno de los chicos que se ayuda con un celular. 1Ro continua con la cartulina, que ya todxs marcaron y no saben como continuar (sin ayuda?)

**La profe sigue explicando a 3ro el ejercicio por el cual puso “unos”, y comienza a solicitar q lean la situación problemática, a partir de la cual va escribiendo en la pizarra del fondo los “datos” para resolver.**

2do no hace nada, algunos chicos observan lo que sucede en 3ro y 1ro se aburre.

10 hs

**la profe trabaja explicando la situación problemática a 3ro, hay un chico que busca resolver con el celu pero la profe pide q expliquen como llegaron al resultado. Pasa una chica al pizarrón a resolver el calculo**

**final 692, 80 x 100 / 23094, deben hacer esa cuenta en el pizarrón. El resto va copiando lo de la pizarra, van verificando el resultado con la calculadora del celu.**

En 2do no terminan de resolver el ejercicio y primero sigue aburrido. La profe le pregunta a 1ro sobre el calculo de 3ro, diciendoles que eso que no pueden resolver sí lo pueden resolver los de 1ro, cómo no lo van a resolver los de 3ro?!!! Algunos de 2do tb prestan atención al ejercicio de 3ro.

La explicación es general, desde el calculo de 3ro explica y retoma aprendizajes de matemáticas para 1ro y 2do, vuelve a trabajar división, multiplicación, les pide que todos colaboren con la resolución. **Los de 1ro siguen la resolución, las chicas opinan entre ellas si es así o no, los de 2do estan en otro mundo, salvo 3 alumnxs que prestan atención.** Los de 3ro van copiando en la carpeta y van resolviendo.

Sigue con 3ro, explicando a partir del error que habian llegado antes de hacerlo en la pizarra. 2Do ya no sabe que hacer y primero terminó hace rato y tampoco sabe que hacer. Les da otra situación problemática a 3ro.

2do se aburrió y uno se durmió y lo echó del aula. Vuelve con 1ro a pedirle que comiencen a cortar la cartulina a partir de las lineas marcadas y luego le escribe unas consignas a 2do y explica en el pizarron del frente los desafios a realizar en base al libro. 10.22

### Observación N° 7

#### 22 de abril - Cs Naturales y Tecnología

**3ro se agrupa para terminar una guía de trabajo, se van prestando las hojas entre quienes terminaron.**

1ro tiene una actividad para completar que la profe copia en el pizarrón y lxs chicxs deben resolver. **La profe va trabajando con 2do explicando banco x banco, explica las dudas que le van diciendo lxs chicxs de 3ro, retomando contenidos previos.**

**3ro en un grupo de tres, una lee, la otra le dicta las consignas a su compañero, quien completa su carpeta.**

2do y 1ro trabajan con la profe, retomando saberes previos, las preguntas tienen respuestas cortas, que algunos de 3ro tb responden, “Reinos de la Naturaleza”, COMPLETAR, va haciendo preguntas y 3ro se acopla. 1Ro tiene unas copias para trabajar en clase. Las respuestas las escribe en la pizarra, y lxs chicxs copian en la carpeta.

Los últimos en ingresar al curso son los de 3ro, 1ro y 2do comienzan la clase, la profe pregunta y y la respuesta es una palabra. Va pasando por cada banco a ver si van escribiendo.

“Protozoos” la profe divide la palabra y pregunta, los de 3ro ayudan a responder, luego sigue preguntando y pide q busquen en la carpeta. Lxs de 3ro intentan retomar, 1ro y 2do completan con las respuestas de la pizarra. Hay 2 de 2do al frente de la pizarra y otros 5 mas atrás, las chicas están siempre juntas. Les dicta una consigna para que respondan. Primero esta dividido, las chicas por un lado y los chicos por otro, en el mismo sector pero agrupados por sexo. 3Ro se da vuelta para trabajar en la otra pizarra. Hay 2 chicos que se sientan separados del resto, las chicas estan juntas con uno o 2 chicos y los “repetidores” en otro grupo junto a un chico que no emite sonido. Todxs van copiando la consigna dictada, algunos de 1ro tienen dificultad para escribir y van copiando a su compañero. Deben responder de a 2, y los de 2do se agrupan por un lado y los de 1ro entre ellos, mas allá de que la consigna era hacer de a 2 en forma libre, sin distinguir 1ro y 2do.

**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. El otro agrupamiento de 1ro y 2do van tratando de responder la consigna, 2 chicos de 2do trabajan frente al pizarron, buscan en la carpeta. Las chicas se ayudan entre ellas y los chicos de 1ro no saben que hacer, hay dos que se sopapean y los otros 2 miran el tiempo pasar. El grupo de 2do de 5 van respondiendo y se van pasando las hojas con las respuestas. Vuelve la profe a pasar banco x banco a ver que respondieron.**

Los de 3ro tienen consignas para responder, comienzan a preguntarse entre ellos y vuelven a preguntar a la profe sobre que eran “lipidos”, deben escribir ejemplos de “Alimentos”, proteínas, lipidos, hidratos de carbono, fibras. Ya dijeron varias cuando la profe iba indagando y ahora vuelven a preguntarse entre ellos los ejemplos para escribirlos, copian los mismos ejemplos que la profe fue diciendo, no hay aportes de nuevas palabras. los 2 chicos de 3ro que estan aparte siguen sin emitir sonido, solamente entre ellos se piden datos y están atentos a lo que los otros dicen.

**La lógica es: si alguno responde bien el resto le copia, se van preguntado para completar, los chicos de 1ro no saben que hacer, uno de ellos le copia a una compañera y el resto le pide que pase la info. Los de 2do van terminando y la profe pasa a corregir, 3ro debe completar y los deja con la tutora.**

**La profe vuelve con los 4 estudiantes de 1ro y va preguntando y responden las chicas q estan cerca. Los de 2do ya terminaron y se aburren. La profe va respondiendo en la pizarra, pide que lxs chicxs colaboren: hay una chica de 2do q responde. Los mismos ejemplo que utilizaron en la 1ra consigna la siguen utilizando para diferentes consignas, lxs chicxs no aportan nuevos ejemplos, solo repiten los que se dieron al principio y q estan escritos en el pizarrón.**

3ro tb completa las consignas con los ejemplos que están en el pizarrón o que dijeron en su momento, no hay nuevos aportes. 1Ro y 2do completa lo que está en el pizarrón. 3Ro completó todo y busca rajarse. El viernes tienen evaluación oral.

La tutora me comenta que los de 1ro no están acostumbrados a las pruebas escritas tradicionales, que les cuesta mucho y que resultaría mas fácil hacer prácticos semanales, como que no están acostumbrados a la presión de la evaluación tradicional.

**En la misma forma que quedaron agrupados se quedan para Tecnología, hay evaluación, los hace ordenar en filas por curso, la profe entrega una hoja con las consignas para resolver mas allá de las quejas de todos.**

Lxs chicxs leen para ellxs mismxs las consignas, no hay explicación de lo que deben hacer, algunos “leen” en voz alta. Los 4 chicos de 1ro parecería que no comprenden las consignas, leen la evaluación y no escriben nada, los de 2do y 3ro buscan la forma de pedir prestados conocimientos en forma disimulada, ja.

Ya terminaron de leer las consignas en forma individual y ahora pasan a hacer la nada misma. Completan con sus nombres. “Mundo Natural: es lo que creó Dios. Mundo artificial: es lo que creó el hombre.

Hay algunxs que escriben bastante, leen, miran hacia arriba y tratan de recordar algo que memorizaron.

**Los repetidores de 3ro están esperando la comida, no piensan hacer nada. Hay otro de 3ro que está viendo el tiempo pasar.** Las consignas para colorear o marcar en la misma hoja son las que hacen primero.

Los de 3ro se aburren y empiezan a hablar, ya tienen decidido que no van a escribir nada. Los chicos de 2do se sentaron cerca de Joaquin y le piden ayuda. Las de 2do se pasan info entre ellas y las de 1ro tratan de ayudar a los chicos.

## Observación N° 8

### 23 de abril – Matemática

La tutora está acompañando a la profe, los de 1ro siguen con la figura de la cartulina, tiene que formar varias figuras y reconocer diferencias entre área y perímetro *“para que cuando en producción animal tengan que utilizar conocimientos de matemática para hacer un cerco, por ejemplo”*. La tutora le entrega una copia a cada chicx de 1ro.

2do está con otra actividad del libro Horizonte y 3ro trabaja sobre el otro pizarrón con la profe. Los dos chicos que se aíslan contra la pared son “invitados” por la profe a unirse al grupo, y los hacen sin emitir sonido. Sigue trabajando con resolución de problemas, por medio de ejemplos cotidianos y lxs chicxs prestan atención a la explicación: la operación es la misma pero va dando diferentes ejemplos para utilizarla y la resolución es grupal con la profe resolviendo en el pizarrón.

Faltó uno de los chicos de 1ro que no emite sonido, tienen problemas para leer y las veces que les pidieron que lean en el aula terminaron llorando por las burlas de los de 3ro. Trabajan de a dos, con seguimiento de la tutora, tienen las figuras recortadas y tratan de seguir las indicaciones de la fotocopia. Reniegan porque no le salen las figuras y se reúnen alrededor de un banco con las figuras de una chica y comienzan a resolver entre todos. Uno de los chicos de 1ro intenta solo resolver, es uno de los que me señalaron que “tienen problemas de lectoescritura”.

**2do trabaja en forma autónoma con el libro, todavía no necesitan intervención de la profe o la tutor.**

3ro sigue las explicaciones, la profe pregunta algunos conceptos y ante el silencio les pide que busquen la definición en la carpeta, le pregunta a los chicos que no emiten sonido que responden con una sonrisa y un silencio “*que significa que te beneficio con un punto mas en el examen?*” “*te beneficio o te perjudico?*” Silencio. Sigue explicando la nueva situación problemática, que los chicxs siguen con atención, va preguntando en forma puntual para que colaboren con los datos.

A 1o la tutora les hace rehacer el cuadrado de cartulina original para que trabajen con una hoja cuadriculada, porque la figura recortada no tenía las formas que se pretendían en la fotocopia, así que vuelven a dibujar en la hoja para volver a tener las figuras con sus proporciones correctas.

2do trabaja en forma grupal, copiando consignas y resolviendo en forma autónoma.

3ro “\$8750 - \$1750, cuánto es? -No se profe.” El resto quiere colaborar con la cuenta para ayudar a su amigo pero la profe no permite porque el chico estaba distraído y hablaba pavadas cuando ella preguntaba sobre la resolución. Continúa con el ejemplo, pregunta pero lxs chicxs no responden, es un monólogo. Lxs chicxs siguen atentos la explicación, copian en la carpeta e intentan aportar algo cuando pueden deducir. **El pizarrón es chico para poder contener toda la explicación sin borrar nada, los números se amontonan, las cuentas se mezclan y se ve a los chicos un tanto confundidos.** Lxs chicxs copian y siguen la explicación.

2do comienza a resolver el ejercicio, por ahora no necesitan ayuda, y 1ro ya esta recortando las nuevas figuras y comienzan a resolver la consigna del día, ahora si pueden armar las figuras de la copia, trabajan

en forma conjunta, se ayudan entre ellos. *“Rocío no vas a pasar a otro tema si no trabajás, te sentás derecha y trabajás”*, Rocío estaba comenzando a trabajar con ayuda de su amiga, que le explicaba como hacerlo.

2do sigue resolviendo, la tutora se acerca y va corrigiendo y explicando. Trabajan en calma y se ayudan entre ellos, hay una chica y Joaquín que son los que explican a sus compañeros, y también van prestando atención a lo que la tutora explica a sus compañeros. *“¡Lo no entiendo nada”...*

La profe sigue con 3ro que va retomando temas anteriores a partir de preguntas que surgen de la resolución de los problemas, los chicos atienden la parte teórica aunque las caras de algunos parecen evidenciar que están en otra dimensión, principalmente los dos chicos que no emiten sonido. Copian en sus carpetas las resoluciones y pasan a otro problema, que seguramente quedará de tarea.

1ro debe sacar el perímetro de cada figura, la tutora pasa por banco explicando como sacar el perímetro de cada figura pero no queda muy claro no saben por donde empezar, los chicos están en una dimensión similar a la de los dos chicos de 3ro. *“Ya la profe explicó como se saca el perímetro, no se los voy a volver a explicar”*, la profe desde el fondo del aula, estando con 3ro, explica nuevamente el perímetro. Hay un chico de 1ro que trabaja solito nomás, mira el libro, mira sus figuras, busca, piensa y no sabe para donde seguir, y ahí pide ayuda a la tutora o escucha y mira la carpeta de sus compañeros.

2do ya se va aburriendo y empiezan a jugar y echar moco. La tutora se acerca para explicar y revisar que tengan la carpeta completa, los chicos piden ayuda cuando no entienden pero generalmente intentan primero resolver la situación, si no pueden o no entienden, recién ahí piden ayuda.

3ro tiene una nueva situación problemática, les dicta y les pide que comiencen a resolver identificando los datos.

La clase termina con el timbre y la profe volviendo a explicar perímetro a 1ro, sin terminar de dictar la situación a 3ro.

**1ro se queda escuchando la explicación sobre perímetro, pero la consigna no fue muy clara ni para la tutora, que se va cuando parece ver su error en la consigna: primero el perímetro del cuadrado y después el perímetro de la figura que cada uno. La profe se queda con uno de los chicos de 1ro.**

