

APRENDIZAJES EN AULAS MÚLTIPLES DE ESCUELAS RURALES DEL NOROESTE DE CÓRDOBA

Cristina Andrea HIDALGO

andrea Hidalgo2002@hotmail.com

Juan José MAZZEO

juanjosemazzeo@yahoo.com.ar

Alicia Eugenia OLMOS

aliciaeugenia.olmos@me.cba.gov.ar

ENS “Juan Bautista Alberdi”

Deán Funes, Córdoba

IES “Arturo Capdevila”

Cruz del Eje, Córdoba

RESUMEN

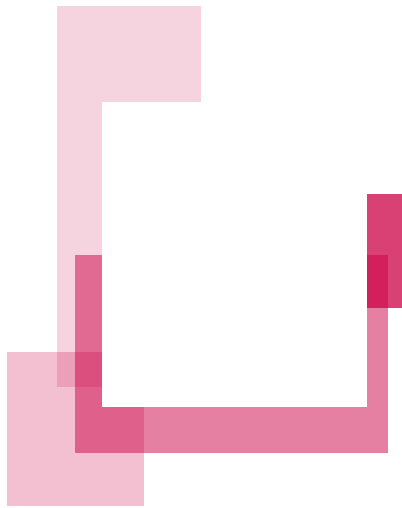
Este artículo tiene como finalidad dar a conocer los resultados de una investigación cuyo objetivo fue describir e interpretar los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas con aulas múltiples en el ámbito rural del noroeste de la provincia de Córdoba.

El trabajo de campo se realizó en el año 2013 en una escuela rural primaria plurigrado del departamento de Ischilín y en una escuela secundaria pluricurso del departamento de Cruz del Eje.

Centrando la mirada en los estudiantes, se exploraron las apreciaciones, desde entrevistas semiestructuradas; las prácticas, con observaciones de clases; los escritos, observando carpetas y cuadernos de los estudiantes; y, principalmente, la interrelación en el espacio áulico de esas tres prácticas, reconstruyendo así el ambiente de aprendizaje en el aula múltiple.

El análisis de los datos permitió descubrir que los estudiantes aprenden a partir de la repetición de prácticas de copia y lectura grupales, a la vez que logran aprendizajes semejantes a los de las evaluaciones o en instancias paralelas y concurrentes, como es la presentación de las carpetas personales de cada espacio curricular. Es posible conjeturar que las estrategias escolares construidas por los estudiantes aportan a la ilusión del docente respecto de los logros en materia de aprendizajes.

Palabras clave: Educación rural - Ambiente educacional - Aprendizaje



INTRODUCCIÓN

Según Baquero y Terigi (1996: 7), las actividades escolares definen obviamente de manera sistemática los contenidos y tareas que regularán el trabajo, distribuyendo posiciones subjetivas determinadas: docente y alumno. 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 llevar a cabo actividades tradicionalmente asumidas desde estas posiciones: uno enseña, otro aprende. Pero también se cristaliza de alguna manera un resultado esperado: específicamente el estudiante aprende. Y en ese aprender, constituye su trayectoria escolar que lo habilita para integrarse en el espacio social.

Lo paradójico en el caso de las escuelas rurales con aulas múltiples sería que quien aprende, en ocasiones, lo hace a pesar de la situación áulica en la que se encuentra. Es decir, conjeturamos que quien ocupa la posición de alumno estaría accediendo de manera parcial o incluso nula a los objetivos que regulan la actividad y a la decisión sobre el curso futuro que tomará el proceso de enseñanza, entre otras situaciones, y aun en esas condiciones, sostenemos que aprende.

Entonces nos preguntamos ¿cómo aprende este alumno en este escenario? ¿Cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados? ¿Cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples? ¿Cómo se aprende desde la inseguridad didáctica/profesional de un docente? ¿Cómo se aprende desde la vivencia del conflicto personal y académico que supone la docencia en parejas pedagógicas en construcción?



En este trabajo de investigación describimos e interpretamos los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias¹ y de escuelas secundarias² con aulas múltiples, las rurales del Noroeste de Córdoba.

METODOLOGÍA

En esta investigación nos propusimos caracterizar los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en el contexto del aula múltiple de dos escuelas rurales – de Educación Primaria y de Educación Secundaria, respectivamente– del noroeste de la provincia de Córdoba.

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, quinto y sexto grado. En el caso de la escuela secundaria, el agrupamiento observado corresponde al Pluricurso del Ciclo Básico, que se constituye por estudiantes de primer, segundo y tercer año de la Educación Secundaria.

Los objetivos que nos planteamos fueron:

- 1.- Reconstruir los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias y 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 secundarias rurales.

Llevamos 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).

1- En la Argentina, las escuelas primarias atienden a niños entre los seis y los once años de edad. En el caso de las escuelas de ámbito rural, al ser un servicio único, pueden atender a niños de Nivel Inicial también, es decir, a estudiantes de cuatro y cinco años.

2- Las escuelas secundarias atienden a adolescentes entre los doce y los diecisiete años de edad.

Desde este posicionamiento, en un primer momento situamos 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 primaria del departamento de Ischilín y de un anexo rural de Educación Secundaria del departamento de Cruz del Eje.

En un segundo momento, y ya en terreno, observamos clases durante el tercer trimestre, en jornadas completas para el caso de la escuela primaria y en los espacios curriculares correspondientes a Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y, en particular, Ciencias Sociales en el caso del anexo rural.³

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

A los estudiantes de anexos secundarios, les realizamos entrevistas no estructuradas individuales y colectivas para indagar las representaciones de estos sujetos sobre las propuestas de enseñanza, 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 un 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, de archivos de sonido, imagen o video (Muñoz Justicia, 2004).

Para llevar adelante el análisis y la discusión de resultados fuimos trabajando sobre algunas categorías de la didáctica del aula múltiple desarrolladas en trabajos de investigación anteriores por nuestro equipo de investigación y, en especial, de la psicología del aprendizaje. Para abordar las categorías referidas a los procesos de aprendizaje, seleccionamos bibliografía con enfoque socioconstructivista y textos del campo de la Antropología Social (Rogoff, 2013).

3- Esta decisión metodológica obedece a que los docentes y estudiantes de uno de los Institutos de Formación Docente involucrados en esta investigación pertenecen al Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

RESULTADOS

Los procesos de aprendizajes que hemos caracterizado e interpretado son los que se desarrollan en aulas de escuelas rurales integradas por estudiantes que se matriculan en diferentes grados o cursos. Esta representación originada por una variable administrativa y naturalizada en las decisiones didácticas por los docentes como algo natural/esperable a la hora de pensar las estrategias didácticas por parte del docente, se reflejan de alguna manera también cuando los estudiantes se identifican con quienes “deberían aprender/estudiar” porque pertenecen a grados/cursos distintos de idéntica edad.

Como supuesto básico partimos de reconocer que esta valoración construida tanto desde la historia del sistema educativo en general como del subsistema formador docente estaría constituyendo un obstáculo para las intervenciones didácticas. No obstante, aun en esas condiciones generadas por las tradiciones escolares, los estudiantes aprenden.

Cuando decimos aprender retomamos a Vigotsky (s.f.), asumiendo que esta acción “más que la adquisición de la capacidad de pensar, es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas”. En esta dirección, 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* que define 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.

Así, la importancia del contexto es crucial desde la posición que adoptamos para el análisis, al decir de Rogoff (Lacasa, 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.

Las actividades en agrupamientos de estudiantes cobran mayor relevancia en estos ambientes áulicos por las relaciones de poder asimétricas propias del aula escolar. El clima institucional y del aula favorecen los procesos de aprendizaje en el ámbito del agrupamiento de estudiantes, puesto que habilita al otro y a la construcción del nosotros en las actividades escolares. Tal vez esto origine características estables y no modificables del ambiente áulico, a

las cuales los estudiantes manifestaron tener que acostumbrarse, pues es donde se tiene que estar. Este espacio se caracterizaba, 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 desarrollaba en algún espacio distinto al aula). En ese ambiente áulico es donde el/la docente ponía en juego una serie de estrategias para incentivar los aprendizajes planificados para los estudiantes y donde cada uno de ellos hacía todo lo posible por llevar adelante las actividades escolares. En el caso de la escuela secundaria se caracteriza por tener la cartelería y el equipamiento correspondientes al grupo de la escuela primaria que ocupaba el espacio a contraturno. No observamos evidencias de espacios que hayan sido apropiados por los estudiantes, a excepción de las escrituras en los bancos.

Sin embargo, la mayoría de las actividades áulicas que se desarrollaban en las dos escuelas observadas, tenían como contexto organizacional el grupo “grado/curso”. En este ámbito, los estudiantes se identificaban con total seguridad respecto al grado en el que estaban, marcando claramente las diferencias entre los grupos. Así, en el momento de realizar las tareas asignadas, se observó que la mayoría de las consignas suponían que los estudiantes debían elaborarlas con los compañeros de su grado.

En algunas oportunidades trabajar con los otros estudiantes del mismo grado se vivenciaba como una actividad resistida. Podría interpretarse que, en algunos momentos y con relación a algunos contenidos seleccionados por los docentes, era preferible trabajar con los compañeros de otros grados, ya sea para actuar desde una posición de tutoría –si se trabajaba 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 desarrollaba con los de grados superiores.

En algunos momentos, los estudiantes manifestaron que ciertas actividades les permitían trabajar con quienes deseaban, práctica que se daba, en general, cuando los docentes proponían estrategias didácticas específicas de un plurigrado/pluricurso. En este sentido, parecería que la forma más habitual de realizar actividades tomaba 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 definen 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.

También pudimos observar que la organización del contexto de aprendizaje en el que transcurrían los estudiantes era una decisión de los docentes. Las consignas para integrarse en agrupamientos plurigraduados era una decisión de los docentes sobre la que los estudiantes no pedían explicación o, dicho desde otra perspectiva, los docentes no ofrecían argumentación. De esta manera, la organización del plurigrado, es decir, cómo se decide quién se agrupa con quién, en el cotidiano parecía ser externa a los estudiantes y no se relacionaba con el proceso de aprendizaje, ni se cuestionaba. Sin embargo, parecía que los estudiantes anticipaban cómo es que se organizan los espacios, los grupos y las actividades, de modo tal que no se sorprendían ante las indicaciones dadas por los docentes.

Registramos pocas instancias en las que se propusieran 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 ubicaban con las mesas enfrentadas, dando la espalda a los otros grupos que se constituyeron en la misma aula. De esta manera, cada uno iba resolviendo la actividad señalada a través de consignas generales para todo el grupo. En este sentido, los estudiantes parecían 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 eran de propuesta grupal, la resolución con frecuencia era “individual”. Es decir, la consigna se realizaba 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.

Solamente en las instancias evaluativas se pudo observar una actividad áulica individual, o por lo menos establecida por la/el docente como individual, ya que inclusive en esas situaciones el aprendizaje se realizaba con un Otro. Un Otro que colaboraba 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 eran individuales y, generalmente, escritas, en las cuales los estudiantes debían responder lo que “dice en la carpeta”.

En todas las entrevistas realizadas los estudiantes tenían 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.

Entre las exigencias áulicas cotidianas de trabajar en forma grupal tenían 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 constitutivas de la complejidad del proceso. No obstante, los estudiantes, de la misma manera en que sucede cotidianamente, ponían 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 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.

En una conferencia realizada dentro del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, Flavia Terigi y Daniel Feldman (2015) aportan líneas de análisis para el trabajo colaborativo. Terigi separa primero el aprendizaje colaborativo del trabajo colaborativo, retoma otros autores para señalar que un trabajo colaborativo incluye participación y momentos de discusión con argumentos, además de necesitar un tiempo personal para “pensar en borrador” que muchas veces las actividades áulicas no lo permiten, y donde se generan trabajos “acumulativos”, es decir, en los que 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.

Desde la tipología propuesta por Terigi en la mencionada conferencia, 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.

Asimismo, es importante destacar en esta descripción que los estudiantes llevaban a cabo prácticas de agrupamiento que, de manera soslayada, casi imperceptible, actualizaban 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 seguía el ritmo”; el grupo de las chicas con algunos de los chicos (aunque la práctica habitual era que las chicas trabajaban siempre juntas) y el grupo que se dispersaba quitándose los útiles entre ellos e incluso se golpeaban, 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 estaba constituido por dos varones, casi siempre aislados del resto, ubicados contra la pared del costado. En oportunidad de realizar actividades del grupo total, “invitados” por la docente a unirse al grupo, ante lo cual los estudiantes accedían sin hacer comentarios ni gestos. El otro grupo satélite incluía a una chica que trabajaba con contenidos distintos, porque venía de otra escuela en la que, según el manejo de contenidos, había logrado un mayor grado de avance.

Este ambiente áulico se vivía en un tiempo muy laxo, casi indefinido, tanto en el caso de la escuela primaria como en la secundaria. La única forma de medir y valorar el tiempo puesto en juego por los estudiantes tomaba como parámetro la duración que implicaba responder o hacer las actividades.

Como señalamos anteriormente, las actividades que realizaban los estudiantes en las aulas del Nivel Primario mostraban con recurrencia acciones que hacían todos a partir de una consigna común, asumiendo en algunos casos la conformación de los agrupamientos, según manifestaban los estudiantes, producto de una decisión generada por ellos.

Así, estos pronunciaron frases como “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. Este hacer podía coincidir con lo que generaba gusto, con lo que les interesaba o con otras tareas que no les provocaban esta adhesión movilizadora. De todas maneras, manifestaron comprensión respecto a que era una tarea que debía ser realizada.

La relación entre la tarea realizada por los alumnos con la actividad del docente estaba dada por la legitimación que le otorgaba el maestro al colgar lo producido en la estera del aula. Con frecuencia, entre las actividades solicitadas por el docente que debían hacer los estudiantes, algunos manifestaron que no les gustaba hacerlas y que les aburrían. El trabajo propuesto, de desarrollo en grupo, lo experimentaban como algo que era realizado en su totalidad sólo por uno de ellos y que ante lo producido, la actividad de los demás integrantes del grupo consistía sólo en copiar.

Así como señalaron lo que no les gustaba hacer o lo que les aburría en clase, también dijeron lo que preferían hacer indicando con claridad qué tareas convocaban su atención con interés. Generalmente estas tenían que ver con usar la computadora y desarrollar actividades lúdicas. Destacaron con precisión cuáles de ellas no querían hacer. Las advertían como tareas repetidas ante las que ejecutaban 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.

De la misma manera que se refiere en descripciones anteriores, los estudiantes, por medio de expresiones como “que nos explique cómo hacer”, dejaron ver que no participaban en la construcción negociada de la actividad que finalmente ellos deberían resolver. Si se trataba de una actividad conocida o no, de igual manera preguntaban al docente; lo reconocían así como el único sujeto que habilitaba ese cómo debía ser realizada la actividad.

Tanto en las aulas de la escuela primaria como en la de secundaria observadas podría decirse que los estudiantes parecían estar sumidos en un largo letargo de trabajo áulico, en el que se repetían las actividades, siendo en las aulas de secundaria en donde se podía notar un mayor acostumbamiento a la situación de repetir prácticas y aburrirse.

Aún cuando se realizaban actividades que buscaban promover más el interés y la participación de los estudiantes, las dinámicas propuestas no eran interpretadas por los alumnos como motivantes. En algunas circunstancias, los estudiantes tomaban la iniciativa y proponían buscar información o resolver consignas por otros medios, generalmente mediante la utilización de teléfonos celulares o netbooks, alternativa que era, generalmente, censurada por los docentes y que provocaba que los alumnos no volvieran a proponer o a insistir en el uso de estos aparatos, haciendo uso de esos recursos de manera más solapada.

Las dos acciones en que se cimentaba el aprendizaje de los estudiantes eran el copiado y la lectura. De maneras más o menos idénticas, estas acciones se repetían en todos los espacios curriculares, la mayoría de los días. En algunas ocasiones, especialmente en Primaria, pudimos observar otras prácticas que implicaban la escucha atenta por parte de los estudiantes,

particularmente cuando la lectura estaba centralizada en la/el docente o en algún estudiante seleccionado por la maestra o profesor.

La mayoría de las actividades implicaban prácticas letradas que suponían copiar las consignas que se entregaban en una fotocopia o bien en un libro para resolver actividades grupales o individuales. Copiar para los estudiantes era 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 lo que otro había retenido y escrito y así el que estaba sentado al lado. Así, los que más dificultades presentaban en la cotidianidad áulica para el abordaje de los contenidos, eran los que siempre copiaban a sus compañeros más adelantados.

La situación conflictiva se presentaba en el momento en que los estudiantes copiaban los ejercicios en el campo de la matemática. En este espacio curricular, las docentes esperaban que los estudiantes resolvieran, pensaran y explicaran lo que escribían. Como en la mayoría de las actividades, algunos las realizaban solos mientras que otros se asociaban para hacerlas y copiaban 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 ponían en juego estrategias punitivas que implicaban, necesariamente, la práctica de la copia. Es decir, intentaban evitar la actualización de una práctica que recuperaban como sanción, en la misma dinámica.

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

El material en soporte papel generaba trabajos individuales y grupales en el ámbito de dinámicas más introspectivas, silenciosas, cercanas, ensimismadas, una forma de aprender distinta cuando las temáticas eran 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 mismos estudiantes. Podría decirse que se observó una actitud de aprehensión cualitativamente diferente, habilitando a incorporar otras formas de aprender, utilizando otros recursos, aunque no impedía la práctica habitual de compartir la tarea realizada.

El otro recurso utilizado era el pizarrón, que ocupaba 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 había más de un pizarrón, lo que se escribía en él era como el deber ser en el trabajo áulico del día, configurándose como el principal referente para los estudiantes, quienes parecían estar acostumbrados a las rutinas

guiadas, condicionadas o establecidas por el texto escrito en la pizarra. Los estudiantes recurrían al pizarrón todo el tiempo, básicamente para copiar consignas, copiar información y/o participar de la resolución de ejercicios, sin cuestionar la relevancia de la información y limitándose a transcribirla en sus carpetas.

En otras, en el caso del Nivel Primario, se subdividía el pizarrón con trazos de tiza para organizar lo que los estudiantes debían trabajar.

La otra manera en que los estudiantes interactuaban era a partir de resolver ejercicios ayudando al compañero que estaba en el pizarrón sin registrar simultáneamente en sus carpetas o bien, realizando la misma actividad en sus carpetas/cuadernos, mientras el compañero/a lo hacía frente a todos. En general, cuando se trataba de resolver operaciones, se proponía el mismo procedimiento, que se respondía utilizando diferentes ejemplos y buscando una resolución grupal con la docente resolviéndola en el pizarrón.

En todos los casos, los estudiantes copiaban en sus carpetas y, luego, preguntaban al docente si estaba bien lo elaborado por ellos, quien les indicaba lo que tenían que escribir y cómo, sobre todo los chicos más pequeños, tanto en la escuela secundaria como en la primaria observadas.

Un tema particularmente interesante a analizar se vincula con el momento en que los docentes de las instituciones estudiadas proponen situaciones problemáticas. Baquero (2014: 8), retomando a 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.”

En los casos estudiados, la presentación de los temas no tenía relación con el contexto inmediato de los estudiantes, no era posible lograr ese “proceso vivencial” que habilitara una apropiación del conocimiento porque estaban totalmente descontextualizados, sin posibilidades de producir experiencias escolares significativas, o como dice Baquero, generaba un “no aprender”.

En otras situaciones se daban tareas de registro ante las que los estudiantes copiaban, es decir, si tenían una consigna corresponde una resolución. En general, los estudiantes consideraban que los cuestionarios estaban hechos para que se respondiera con el contenido de la carpeta, y es por eso que algunos buscaban las respuestas en las suyas. En algunos momentos, se notaba una gran dificultad para encontrar la relación entre las preguntas y lo que iban encontrando y copiando. Esta falta de relación estaría dando cuenta también de una dificultad en la comprensión de los contenidos, lo que llevaba a los estudiantes a levantarse y preguntar al docente, el cual les indicaba lo que debían escribir y cómo. Esta era una práctica muy común entre los niños de Primaria y los de primer año de Secundaria.

La distribución de tareas segmentadas para la realización de los trabajos grupales no siempre implicaban trabajo colaborativo. Los estudiantes reconocían acciones diferentes que realizaban ante una actividad pero en la que no tenía lugar una construcción compartida que articulara aportes de esta diversidad de roles en un trabajo escrito, ni la creatividad.

Asimismo, las carpetas eran el recurso para responder ante los cuestionarios orales que realizaban los docentes, en especial en Secundaria. A partir de lo observado podemos decir que la acción de copiar se caracterizaba como una práctica que convocaba 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.

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 expresar la búsqueda de significantes que dieran un marco aún más escolarizado al trabajo áulico. Esto es, un nexo con el orden del aula graduada de la escuela tradicional, que se sumaba a la alusión –sobre todo en la escuela secundaria observada– a la reubicación de los estudiantes por curso para realizar algunas tareas.

La lectura operaba 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 reducía así, en el aula plurigrado, como canal portador de lo que permitiría luego responder linealmente a una actividad propuesta. Tanto el que leía como el que escuchaba participaban de este sentido como contrato, es decir, de aquello que es esperado a partir de la lectura.

Las actividades propuestas por los docentes buscaban evaluar la “correcta lectura” y la “correcta escritura”, pensando lo “correcto” desde parámetros de letrado/iletrado, de civilización y barbarie. María T. de la Piedra (2004; 368) plantea que “las actividades escolares,

por lo general, apuntan a que cada alumno las realice de manera individual, para que así, el docente pueda saber con certeza si el niño “pronuncia bien” o escribe con la menor cantidad de faltas ortográficas. [...] tendemos a pensar en los procesos de lectura y de escritura de una manera individual, en la que tan solo una persona interactúa con el texto escrito.”

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Nos preguntamos al inicio de esta investigación ¿cómo aprenden los estudiantes en el aula múltiple de escuelas rurales? La pregunta nos llevó a incursionar en un mundo de prácticas y significados que, considerábamos, era 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?

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 lo constituyen los intercambios que se producen a través de interrogantes, de comentarios, explicaciones, de murmullos, de silencios, ya que 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.

La investigación recoge marcas en dichos ambientes que pueden ser leídas como huellas 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 son fundamentales para develar los procesos que se ponen en juego frente al aprender.

En este marco, nos preguntamos ¿cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados/cursos? ¿cómo se aprende a partir de la contradicción en el sentido de construcción que involucra desde el inicio del aprendizaje ambas modalidades: individual y grupal como constitutivos de la complejidad del proceso?

En términos de prácticas, los estudiantes de las instituciones estudiadas aprendían copiando (información de textos producidos por otros, respondiendo guías, resolviendo

problemas) y leyendo (textos elegidos/indicados por los docentes), mientras consultaban con los compañeros, preguntando a la/el docente, casi siempre agrupados por grados/cursos, en lo que constituiría una negación del aula plurigrado/pluricurso. Otras prácticas que observamos de manera recurrente en los estudiantes fue la de ausentarse del aula, la constitución de grupos áseros; 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 sus responsables, ya que no incluir dichas acciones en nuestro análisis también produciría un recorte un tanto artificial que limitaría la posibilidad de una mirada los más abarcativa del complejo proceso de aprendizaje que sucede en un aula.

La estructura de la secuencia didáctica observada era: un tema, una evaluación. Los estudiantes se ayudaban entre ellos, compartían el espacio pero se ordenaban de modo tal que se diferenciaban cada uno de los cursos: el docente exponía un tema a cada grupo, lo explicaba, dejaba consignas y seguía con el otro grupo de alumnos. Nuevamente explicaba el tema, dejaba consignas y seguía con el otro grupo. Solamente en Lengua Extranjera los estudiantes señalaban que suelen realizar actividades en agrupamientos que conforman entre estudiantes de diferentes cursos. Y el espacio de Lengua y Literatura tenía otra dinámica: la docente presentaba 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?

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

Por otro lado, el estudiante posee un vínculo afectivo con los pares que le permite aprender estrategias de supervivencia. Por ejemplo, un estudiante en particular es idealizado a partir de los decires, calificaciones y modelos institucionales del buen estudiante. Es, además, el que ayuda al resto a promocionar al ser “el salvador” en momentos de dificultades áulicas ante la resolución de consignas.

Observamos un sistema de reproducción de la información que difícilmente pueda generar procesos cognitivos de análisis, de reflexión, en el que 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 la relación entre apropiación de conocimiento y escritura. 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.

A partir de la sanción de las nuevas leyes educativas y la elaboración de nuevos diseños curriculares, se viene trabajando en una línea de análisis e interpretación crítica de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, como todo proceso de transformación, hay prácticas enquistadas que son difíciles 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.

Sostenemos que el presente trabajo se puede transformar en un aporte a la propuesta de debatir ambos procesos en los Institutos de Formación Docente, 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.

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 donde resignificar nuestros discursos, donde incorporar nuevas miradas sobre las actividades áulicas, donde 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”, puso en tensión nuestros marcos teóricos para dar lugar a otras aristas desde las cuales interpretar lo observado.

Principalmente, comenzar a poner en tensión el discurso de la organización administrativa graduada como “lo común”, lo “natural”, y las estrategias de enseñanza pensadas desde ese marco. Poder introducir la didáctica del aula múltiple como alternativa pedagógica para pensar-nos en y desde las necesidades educativas que estos tiempos demandan.

El desafío está servido: ¿cómo multiplicar esta experiencia desde nuestros lugares de trabajo? Tomar la posta, hacerse cargo de nuestro lugar de formadores 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.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- BAQUERO, R. y TERIGI F. (1996).** “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. En Dossier “Apuntes pedagógicos” de la revista *Apuntes*. Buenos Aires: UTE/ CTERA. Recuperado de https://cedoc.infod.edu.ar/upload/En_Busqueda_de_una_Unidad_de_Analisis.pdf
- DE LA PIEDRA, M. T. (2004).** “Oralidad y escritura: El rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes Peruanos”. En: V. ZAVALA, M. NIÑO MURCIA y P. AMES (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- LACASA, P. (1988).** “Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Bárbara Rogoff”. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ JUSTICIA, J. (2005).** *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5: versión 3.03*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- OLSON, D. (1998).** *Desmitologización de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- ROGOFF, B. (1997).** “Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación Participativa, Participación guiada y Aprendizaje”. En J. WERTSCH, P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (Eds.), *La Mente Sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Rogoff_Unidad_5.pdf
- TERIGI, F. y FELDMAN, D. (2015).** “El trabajo colaborativo en el aula”. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. INFoD, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://carraud.blogspot.com.ar/2015/11/daniel-feldman-y-flavia-terigi-el.html>
- VIGOTSKY, L. (2017).** *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Buenos Aires: Colihue Clásica Recuperado de <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>
- VIGOTSKY, L. (s. f.).** “Internalización de las funciones psicológicas superiores”. En L. VIGOTSKY, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- VIGOTSKY, L. (1995).** *Obras escogidas*. Madrid: Visor Libros.
- VASILACHIS, I. (2006).** *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.