

Capítulo 2

Hablemos de aprendizaje... y de aprendizaje escolar

Flavia Terigi

Este Cuaderno trata de la enseñanza y del aprendizaje en un contexto didáctico específico: las secciones múltiples o plurigrados de las escuelas rurales. Para poder analizar estos procesos, hablaremos de aprendizaje y, más en detalle, de aprendizaje escolar.▪

▪ Retomamos conceptos ya expuestos en Terigi, 2013 y Terigi, 2017 a y b.

2.1. La escuela como contexto especializado de aprendizaje

Analicemos con las herramientas de la Pedagogía los contextos *escolares* donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela es un ámbito específico de aprendizaje, distinto de otros en los que también aprendemos (como la familia o el trabajo), un entorno social especializado que se ha consolidado a lo largo de muchísimas décadas y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo. Las escuelas “de carne y hueso” son diversas y, para quien trabaja en una escuela rural pequeña, las diferencias con la escuela de secciones simples son visibles; sin embargo, *toda* institución escolar tiene unos rasgos que podemos reconocer gracias a los análisis de la Pedagogía.

La institución escolar y su permanencia ha sido analizada mediante el concepto **gramática de la escolaridad**, hoy muy di-

fundido en el campo pedagógico (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 2001). La idea de gramática de la escolaridad remite a un conjunto de reglas –que han llegado a ser tácitas– sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a lxs estudiantes y lxs asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. La elección de la expresión *gramática* para referirse a las reglas y estructuras que organizan la escolarización es deliberada, como lo muestra la comparación que proponen Tyack y Cuban:

“

Prácticas como las aulas graduadas por edades estructuran las escuelas de una manera análoga al modo en que la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser. (Tyack y Cuban, 2001: 168)

Bajo las reglas y estructuras conocidas como “gramática de la escolaridad”, la escuela produce un tipo específico de aprendizaje, al que llamaremos **aprendizaje escolar** (también pueden encontrarlo como aprendizaje pedagógico), diferenciándolo de otras formas de aprendizaje; en particular del que tiene lugar en la vida cotidiana fuera de toda intencionalidad instructiva (al que algunas veces encontrarán nombrado como “aprendizaje espontáneo”, aunque esta denominación suscita algunas confusiones), del que tiene lugar en la situación de crianza de lxs niñxs (cuando, por ejemplo, lxs adultxs se proponen enseñar al niñx a hablar, o a caminar, etc.) y del que sucede en otras prácticas sociales con finalidades formativas (por ejemplo, el entrenamiento deportivo, la capacitación laboral y la educación no formal). Estos otros aprendizajes pueden tener finalidad instructiva, pero responden a determinaciones diferentes a las del aprendizaje escolar.

Las reglas *institucionales* que rigen el funcionamiento del saber en la escuela no son las mismas que rigen su funcionamiento fuera

de ella; por ello, aprender en la escuela requiere cierto grado de ruptura con los procesos de aprendizaje propios de la vida cotidiana. El acceso a las formas escritas del lenguaje, al sistema de numeración y al manejo de la aritmética y álgebra escolares, el dominio de las formas científicas de conocimiento, parecen requerir, en muchos casos, una ruptura con las formas cotidianas de cognición. En consecuencia, es controvertida la cuestión de si existe o no continuidad entre las formas espontáneas y cotidianas de funcionamiento cognitivo y aquellas promovidas según las condiciones escolares. Ciertas teorías del desarrollo y el aprendizaje proponen una continuidad en los mecanismos que operan en *cualquier* clase de aprendizaje humano, en tanto otras postulan que dominios de conocimiento o campos de actividad social diferentes requieren y suscitan *formas específicas* de aprendizaje. Dada la particularidad del régimen de trabajo escolar, preferiremos no dar por supuesto que los aprendizajes que tienen lugar en la escuela se dejan explicar con los mismos conceptos y proposiciones que otros, pero tampoco lo contrario; mantendremos este punto como un interrogante.



¿Se aprende del mismo modo dentro de la escuela y fuera de ella? Dicho de otro modo: los aprendizajes que se producen en uno y otro ámbito, ¿se explican con los mismos conceptos y proposiciones?

2.2. Condiciones de lo escolar que generan formas específicas de aprender

Dijimos que, bajo las reglas y estructuras conocidas como “gramática de la escolaridad”, la escuela produce un tipo específico de aprendizaje; avancemos en su análisis. En primer lugar, el aprendizaje escolar está **ordenado por un cronosistema** (Escolano Benito, 2000). Cronosistema significa sistema de ordenamiento del tiempo (*cronos*). El cronosistema escolar establece etapas de la vida para cursar ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración

de la hora, módulo o bloque escolares. Este cronosistema estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, los ritmos de evaluación, aunque no se nos haga evidente cómo lo hacen. Por ejemplo, la jornada escolar se divide en unidades de tiempo similares; pero, dependiendo de la asignatura, los contenidos se prestan más o se prestan menos para ciertas duraciones de la hora de clase o del módulo o del bloque. Sin embargo, la decisión organizacional es una decisión de homogeneidad de las unidades de tiempo, lo que facilita la organización escolar, pero tiene consecuencias respecto de la enseñanza. Es interesante observar que, en las escuelas rurales con plurigrado y, en particular, en las de personal único, el tiempo puede organizarse de otra manera y hacer posible una experiencia de aprendizaje diferente.

En segundo lugar, se trata de un aprendizaje **descontextualizado** (Chevallard, 1997; Trilla, 1999). En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos afuera de ella; y se los enseña en condiciones en las cuales el saber no funciona como lo hace fuera de la escuela. Cuando, por ejemplo, en la enseñanza de Ciencias Naturales, se hace el esfuerzo por llevar a los estudiantes al laboratorio, se intenta restituir algo del contexto de producción del saber científico, pero se sabe que ese no es el contexto de producción del saber científico. Cuando, por el contrario, se genera una experiencia “en la naturaleza” (algo posible y frecuente en el contexto de la ruralidad), se mantiene una experiencia menos mediada, pero alejada del modo en que en verdad se genera conocimiento en las ciencias.

En tercer lugar, es un aprendizaje basado en la **presencialidad**. La manera que encontró la escuela de poner al alcance de todos unos saberes que antes circulaban de una manera muy restringida ha sido reunir grupos grandes de aprendices al comando de quien detenta el saber que debe aprenderse. Si la presencialidad se rompe, la enseñanza escolar tal como fue históricamente desarrollada se desbarata; a modo de inesperado ejemplo, señalemos que el aislamiento en respuesta a la pandemia producida por el COVID-19^a en 2020 y el inicio de 2021 tiene unos efectos en los aprendizajes infantiles que tratamos de conocer. Hoy en día tenemos condiciones tecnológicas que nos permiten superar

^a Como parte de los esfuerzos para contener la pandemia de COVID-19, debida al virus SARS-CoV2, en Argentina, en marzo de 2020 el Ministerio de Educación, con acuerdo del Consejo Federal de Educación, determinó la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional (RESOL-2020-108-APN-ME). Otros países tomaron la misma decisión, con distintos ritmos, lo que ha tenido como efecto inmediato que, según la UNESCO, 1.300 millones de escolares y estudiantes universitarios no tienen clases.

en algunos aspectos la exigencia de presencialidad, pero por ahora la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y nuestro saber pedagógico, nuestro saber didáctico, no están suficientemente preparados para sostener los aprendizajes de quienes por la razón que fuere no asisten a la escuela. Por eso el ausentismo (el de lxs alumnx, pero también el de lxs docentes) es un problema que preocupa tanto al sistema escolar.

Finalmente, se trata de aprendizajes que se procuran **en condiciones de enseñanza simultánea**. Según el supuesto de simultaneidad, la enseñanza es la misma para todxs y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todxs, todxs aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Se trata entonces de un **aprendizaje monocrónico**, de secuencias unificadas de aprendizaje sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnx, a cargo del mismx docente, de forma tal que, al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Los aprendizajes siguen bajo esta lógica un ritmo más o menos parejo: se puede desfasar mucho un estudiante, se puede adelantar otrx, pero el grueso del grupo lleva (o se espera que lleve) un cierto ritmo de aprendizaje. Es aquí donde podemos identificar la singularidad del plurigrado: mientras que rigen para él el cronosistema, la descontextualización, la presencialidad, en cambio la simultaneidad no es posible, al menos no es posible todo el tiempo, porque lxs alumnx se encuentran cursando grados diferentes de su escolaridad.

Las condiciones que hemos descripto (ordenamiento según un cronosistema, descontextualización, presencialidad, simultaneidad) configuran un contexto específico de aprendizaje. La noción de contexto de aprendizaje que se maneja en este Cuaderno no se plantea en términos de una relación “contenedor/ contenido”. No se trata de “el aprendizaje y su contexto” como si el aprendizaje pudiera definirse con independencia del contexto en que se realiza y, al hablar del “contexto escolar”, sólo nos quedara por ver cómo este “influye” sobre el aprendizaje. En la perspectiva que sostenemos, la actividad escolar no “influye” sobre algo que le es exterior: es *productiva*, es decir, generadora de formas específicas de aprendizaje. Se aprenden ciertos contenidos, de cier-

to modo, en un cierto ritmo, se muestra de cierto modo que se ha aprendido, y esto no es accesorio sino central en el modo de aprender en la escuela.

2.3. El/la alumnx definidx por la escolarización

Como puede suponerse, si la escuela es un producto histórico, sus principales actores (lxs docentes y lxs alumnx) también lo son. En este punto, queremos ocuparnos de **la categoría alumnx**. En la cotidianidad se nos pueden confundir las características de lxs chicxs de seis años con las características de lxs alumnx de primer grado de la escuela primaria. Sin embargo, un niñx y un alumnx no son equivalentes. La escuela somete a lxs niñxs (y a lxs adolescentes, y a quien quiera devenido “sujeto alumnx”) a un cierto régimen de trabajo, orientado a su aprendizaje, que repercute en su desarrollo.

En ese régimen, la escuela se organiza sobre un supuesto de homogeneidad y, por ello, para la mejor adecuación de lxs alumnx a sus métodos, procura reducir las diferencias iniciales a un estado que permita un tratamiento homogéneo de la población escolar.

“

[Los partidarios de la escuela graduada] buscaron mayor eficiencia concentrando la labor de un maestro en un grado en que los alumnos podían ser agrupados por su desempeño académico y podían aprender un currículo uniforme. Un maestro podía enseñar, entonces, las mismas materias a todos los niños del aula, del mismo modo y al mismo ritmo. Una escuela así “graduada” pareció igualitaria a los reformadores, pues entonces suponíase que la escolaridad era la misma para todos, niños y niñas, ricos y pobres, inmigrantes y nativos. (Tyack y Cuban, 2001: 175)

Una manera de organizar a la población para un tratamiento homogéneo fue la definición de una *edad teórica* para cada etapa de la escolaridad, de tal modo que, en un sistema escolar como el de nuestro país, a los seis años lxs chicxs están en primer grado/año, a los nueve en cuarto... y, por lo tanto, el/la maestrx “sabe” que, si tiene cuarto grado/año, puede esperar mayoritariamente chicxs de nueve años. A esta manera de organizar la población le sigue una cierta correspondencia *edad/ ciclo lectivo/ grado escolar*, que define un tránsito regular de lxs alumnx por la escolaridad. Esto no sucede porque las escuelas “funcionen mal”, han sido concebidas para funcionar así, para simplificar un problema complejo, como es la diversidad de la humanidad. Podemos discutir si se logra esa simplificación, pero aquí nos interesa discutir otro asunto: cuando un maestrx tiene un plurigrado, aunque comparta los mismos supuestos sobre “chicxs de nueve años”, necesita considerar características diversas en la población de “su” plurigrado, porque son chicxs de diversas edades.

En general, los métodos que ha desarrollado históricamente la Didáctica, apoyados en parte por la mirada clasificadora de la Psicología del Desarrollo, presuponen homogeneidad y se dirigen a un “alumnx medio” con las características atribuidas a la edad teórica. Este funcionamiento se hace solidario de la constitución de un *saber pedagógico “por defecto”* (Terigi, 2010).

Nos referimos al saber pedagógico que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar. El saber pedagógico “por defecto” apoya el funcionamiento estándar del sistema y este funcionamiento permite la organización de las poblaciones para la escolarización según cierta economía de esfuerzos. Por ejemplo, la clasificación por edades permitiría alguna reducción de la diversidad posible del alumnado, aun cuando sepamos que lxs niñxs de una misma edad no son idénticos en sus intereses y capacidades y aunque la estadística y la evidencia cotidiana muestren en “el aula de primero” a alumnx en un rango más extenso de edades que la “edad teórica”.

El saber pedagógico por defecto está preparado para el aprendizaje monocrónico; para proponer y sostener una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar, con la expectativa de que, si hacemos lo mismo con todxs, el grupo aprenderá las mismas cosas. Este es un supuesto fuerte de la escolaridad moderna. Todxs sabemos que habrá algunxs alumnx que aprenderán un poquito más, otros que aprenderán un poquito menos, pero la idea es que cierta cronología de aprendizaje más o menos unificada se conserva para el grupo clase. Cuando un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta que hemos tenido como sistema es que repita, a ver si comenzando nuevamente la cronología logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo. Como sabemos, en el plurigrado esta expectativa no se sostiene, y ello abre un conjunto de problemas, algunos de los cuales nos proponemos analizar en este Cuaderno.

2.4. Algunos rasgos del aprendizaje escolar

Propondremos tres vectores de análisis que comparan el contexto escolar de educación y otros contextos posibles, a fin de comprender mejor la especificidad del aprendizaje escolar. Estos vectores reaparecerán en los siguientes capítulos del Cuaderno, pues han inspirado nuestro modo de problematizar el aprendizaje en las secciones múltiples rurales.

Comencemos por la **tensión contextualización/descontextualización**. La escuela propone, como se dijo, formas de aprendizaje descontextualizado. Como el prefijo “des” suele tener connotaciones negativas, conviene aclarar que en este caso refiere a dos operaciones que son condición de posibilidad de los saberes escolares.

Por un lado, dado que los saberes que enseña la escuela son producidos en otros contextos, ubicarlos en el contexto de la escuela supone descontextualizarlos respecto de sus orígenes y recontextualizarlos de acuerdo con las reglas propias del funcionamiento escolar. Si todo contenido curricular debiera ser enseñado en un contexto equivalente al de su producción, el *currículum* debería

ser sumamente estrecho y lxs alumnx accederían a versiones sumamente restringidas de la cultura. La escuela presenta el abanico de contenidos de su *curriculum* por medio de un movimiento descontextualizador, que es su condición de posibilidad al mismo tiempo que una fuente de interesantes problemas didácticos.

Por otro lado, la descontextualización es un proceso que realizan quienes aprenden, cuando extraen el conocimiento del contexto escolar en que fue aprendido, para poder recuperarlo en otros contextos. Las investigaciones clásicas sobre aprendizaje se ocupaban de este asunto en los estudios sobre transferencia de aprendizajes. Esta operación de descontextualización de lo aprendido en la escuela se convierte en un objetivo cognitivo principal de los sistemas educativos formales. Lacasa nos recuerda que

“

[...] la escuela, y en general la educación occidental, tienen como tarea lograr que las personas sean capaces de trascender las situaciones inmediatas para encontrarles sentido desde el nivel de abstracción que ofrece, por ejemplo, el pensamiento formal. (Lacasa, 1992: 64)

Esta operación de descontextualización es difícil porque, como nos advierten los teóricos de la corriente del aprendizaje situado, los humanos aprendemos en situaciones concretas y, por tanto, la representación del conocimiento es inicialmente situada. Esto vale para el aprendizaje en la escuela y también para el aprendizaje fuera de ella. Uno de los ejemplos más citados es el caso de lxs niñxs brasileñxs que participaron en los estudios de Carraher, Carraher y Schliemann (1991). Estxs niñxs trabajaban en la calle vendiendo y resolvían adecuadamente situaciones de cálculo con dinero; sin embargo, en la escuela les resultaba muy difícil aplicar el mismo tipo de cálculos a problemas similares. La abstracción del conocimiento respecto del contexto en que fue aprendido es difícil en toda recuperación pertinente de aprendizajes realizados en una situación en otra distinta.

“

Abstraer no es natural. Al aprender, simplemente capturamos la realidad de la situación que nos rodea, que por definición es concreta. [...]

En conclusión, a los seres humanos nos resulta complicado abstraer de forma natural, y por eso la transferencia de conocimientos aprendidos en un contexto particular no se produce de forma espontánea. Es necesario recurrir a distintas actividades instructivas para facilitar que los estudiantes apliquen lo aprendido dentro del aula a otros contextos. (Salmerón, 2013: 38 y 39)

La descontextualización es, según vimos, un proceso necesario para el aprendizaje escolar. Ahora bien, surgen reflexiones sobre las dificultades que entraña este proceso necesario. Detengámonos un momento en el primer movimiento descontextualizador, el que enajena a los conocimientos de sus contextos de producción. Un problema didáctico crucial es cómo lograr que los ajustes necesarios en los objetos de conocimiento (requeridos por la descontextualización) no terminen escamoteando su complejidad e inclusive sustituyendo un objeto de la cultura por una fabricación escolar desvinculada de aquel. En un análisis sobre lo que ocurre con los saberes matemáticos en la formulación de los programas de enseñanza, Sadovsky señala:

“

Se escurren de esta manera las razones de ser de los conceptos que parecen haber estado siempre ahí, se borran las trazas que permiten comprender qué aporte para la explicación de qué asunto, para el tratamiento de qué tipo de problemas esos saberes fueron alguna vez producidos en la sociedad. (Sadovsky, 2019: 107)

El segundo vector que les proponemos para el análisis de las diferencias entre el contexto escolar de educación y otros contextos posibles es el **problema del sentido de la actividad escolar**. La

construcción de sentidos posibles, sea para identificarse con el proyecto escolar, sea para resistirse a él, es un asunto central para comprender los destinos de los aprendizajes y las trayectorias escolares de los sujetos devenidos alumnxs. Así como la cuestión de la descontextualización nos lleva al tema clásico de la transferencia, la cuestión del sentido nos remite a otro asunto clásico en los estudios sobre aprendizaje: la motivación para aprender. En los planteamientos clásicos (por ejemplo, en las planificaciones clásicas en las que se esperaba que lxs docentes pensáramos la motivación de cada clase o de cada nuevo tema), la motivación es vista como un proceso que se activa (o no lo hace) ante cada propuesta de enseñanza. Aquí proponemos analizar el problema de la motivación como un proceso ligado a una progresiva apropiación de los motivos para estar en la escuela y participar del proyecto escolar.

Así considerada, la apropiación del sentido del proyecto escolar es algo que no depende (o no depende únicamente) de disposiciones del sujeto, sino que debemos vincular con el aprendizaje escolar y sus condiciones. En este terreno, parece especialmente relevante la diferencia que se presenta en el diseño de la actividad escolar entre dos grandes tipos de propuestas: aquellas en las que el aprendizaje se produce como un continuo integrado al flujo de un proyecto de enseñanza, y aquellas en las que la unidad de aprendizaje es la tarea, en una sucesión en que cada tarea encierra un aprendizaje atomizado y discontinuo respecto de los otros; en estos casos se termina ofreciendo al alumnx una baja oportunidad de apropiación del sentido de la actividad escolar, con lo cual la estructura de sentido de tal actividad suele ser secundaria y periférica, sin ligazón con motivos rectores claros para el sujeto.

Un tercer vector de análisis se refiere a la **tensión actividad individual/ contexto colectivo**. Los procesos escolares son colectivos y, en consecuencia, inherentemente intersubjetivos, lo que genera no solo la interacción docente/alumnxs sino también las interacciones entre pares. Pero que se haya definido una instancia colectiva para la escolarización no significa, sin embargo, que la clase escolar haya sido concebida como un grupo de aprendizaje. Más frecuentemente, los dispositivos instruccionales tienden a

seguir un patrón organizativo que genera la paradoja de que se reúnen muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados individuales. El saber pedagógico “por defecto” no sería especialmente maleable para aprovechar todas las interacciones que serían posibles en la escuela. Aunque, como señala Elichiry, “en la edad escolar se incrementan las relaciones de ayuda mutua con pares como modo espontáneo de relación entre niños y niñas” (Elichiry, 2000: 195), las situaciones escolares usuales sacan poco provecho de esta circunstancia. Hace más de 20 años, decía Mercer:

“

[...] la historia de la práctica educativa nos muestra que la conversación entre los estudiantes pocas veces se ha incorporado en el proceso de la educación en el aula. Tradicionalmente la conversación entre los alumnos de la clase no se ha promovido y se la ha considerado entorpecedora y subversiva. A pesar de que las ideas pueden haber cambiado en algún sentido en los últimos años, muchos profesores todavía desconfían de las conversaciones entre alumno y alumno. [...] Incluso en regímenes menos formales, los profesores tienen el comprensible trabajo de limitar las conversaciones que no casan con la tarea que se está realizando. De este modo, si bien la experiencia de la vida cotidiana apoya el valor del aprendizaje cooperativo, la práctica lo ha rechazado implícitamente. (Mercer, 1997: 99-100)

Más recientemente, señala Baudrit (2012: 7-8): “Las relaciones de ayuda entre alumnos en la escuela no siempre funcionan espontáneamente y, sobre todo, no siempre han sido permitidas en las clases. [...] En principio, rara vez se alienta el trabajo en grupo; los docentes, en general, son poco partidarios de utilizarlo.”

Del mismo modo, pese a que el modelo organizacional del pluri-grado pone juntos en un mismo salón de clases a alumnx de

distintos niveles de escolarización, sus posibles relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares no han sido objeto frecuente de análisis. Un estudio que realizamos en cuatro escuelas rurales pequeñas (Terigi, 2008) nos permitió determinar que el recurso sistemático a la colaboración entre pares a propósito de las tareas escolares muestra poco desarrollo en los plurigrados. El relevamiento de las modalidades de trabajo (individual, de a pares, grupal, en plenario por grupos, con el grupo-clase total) propuestas por las maestras en los cuatro casos analizados mostró que en las clases observadas raramente se prevén actividades de a pares o grupales. Para un total de 14 (catorce) jornadas escolares completas observadas en distintas asignaturas, asistimos en sólo dos ocasiones al trabajo en parejas de alumxns.

Como puede comprenderse, ello constituye un desaprovechamiento del carácter colectivo de la situación de clase (Terigi, 2010). Pese a estas reticencias, la experiencia corriente en las escuelas es que en las clases se produce un nutrido proceso de intercambio entre lxs alumxns. Seguramente por ello, en su conocida obra *Diez nuevas competencias para enseñar* (Perrenoud, 2004, original francés de 1999), entre las competencias^a que según él contribuyen a redefinir la profesionalidad docente, Perrenoud destaca la de “elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”, y dentro de ella identifica “desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua”.

Del mismo modo, aunque las interacciones en los plurigrados no hayan sido estudiadas de manera sistemática, la interacción entre lxs niñxs se encuentra entre los rasgos más valorados por lxs docentes que trabajan en estos contextos (véase, por ejemplo, Bustos Jiménez, 2007, 2011; Boix, 2011).

Es del mayor interés para los objetivos de este Cuaderno recoger aportes conceptuales e investigativos que permitan analizar qué formas de interacción son posibles en los multigrados rurales, cuáles son las condiciones, los contenidos y los formatos de las interacciones. También tiene el mayor interés determinar qué consecuencias puede tener sobre los aprendizajes el recurso sistemático a la colaboración entre pares a propósito de las tareas

^a Aunque objetamos el empleo del concepto de competencias en educación, ello no impide valorizar las conceptualizaciones que desarrollan “en su nombre” valiosos referentes en el mundo de la educación.

escolares en los plurigrados. Atendiendo a que en las secciones múltiples se escolarizan juntxs niñxs que se encuentran en distintos niveles de escolarización, resulta de interés provocar interacciones entre ellxs a propósito de actividades con contenido numérico, a fin de explorar el provecho que puede resultar del aprender con otrxs.

Bibliografía

- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid, Narcea.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. En *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 15 (2), pp. 14-23.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. En *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 11 (3), pp. 1-26. En línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf> (consulta: 12-09-2020).
- (2011). *La escuela rural*. Granada, Octaedro.
- Carraher, T.; Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). “En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las Matemáticas”. En Carraher, T. et al (1991) *En la vida diez, en la escuela cero*. Capítulo 2. México, Siglo XXI.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Capítulo “¿Por qué la transposición didáctica?”. Buenos Aires, Aique.
- Elichiry, N. (comp.) (2000). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires, Manantial.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lacasa, P. (1992). “Pupitres y aceras. ¿Alternativas para la educación?”. En *Infancia y Aprendizaje*, números 59-60, 63- 72.

- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Graó/ Secretaría de Educación Pública.
- Sadovsky, P. (2019). "La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones". En Balagué, C. (comp.), *Bitácoras de la innovación pedagógica*. Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Salmerón, L. (2013). "Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura". En *Revista de Educación*, n° Extraordinario 2013, 34-53. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En línea: <http://hdl.handle.net/10469/1266> (consulta: 12-09-2020).
- (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En Frigerio, G. y Diker, G., (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires, Del Estante.
- (2013). *Psicología Educativa*. Primera edición. Bernal, Universidad Virtual de Quilmes.
- (2017a). Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos del Instituto Nacional de Formación Docente. Módulo Enseñar y aprender en programas socioeducativos, Clase 3. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- (2017b). Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos del Instituto Nacional de Formación Docente. Módulo Enseñar y aprender en programas socioeducativos, Clase 4. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela* (1era. Reimpresión). Barcelona, Laertes.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? En *American Educational Research Journal*, (31) 3, 453-479.