

Rollos internacionales





autor : Adriana Mendoza
título : De la mano de mi profe
año : 2018

La relación tutora entre estudiantes en una clase multigrado de México



Volumen 6 N.º 45
julio - diciembre de 2018
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 29-42

Tutor Relationship
between Students in
a Multigrade Class in
Mexico

A relação de tutor
entre estudantes
de uma classe
multisseriada no
México

Erik S. Lara Corro*
Diego Juárez Bolaños**

Fecha de recepción: 12-02-19

Fecha de aprobación: 08-03-19

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Lara, E., y Juárez, D. (2018). La relación tutora entre estudiantes en una clase multigrado de México. *Nodos y nudos*, 6(45), 29-42. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-10390

* Doctorando en Antropología en la Universidad de Buenos Aires. Becario conicet en el Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI-UNSAM), Buenos Aires. elara@unsam.edu.ar

** Académico de tiempo completo, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. diego.juarez@ibero.mx





Volumen 6 N.º 45
 julio - diciembre de 2018
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 29-42

RESUMEN

Con la implementación del *Modelo ABCD* se pretende renovar la educación comunitaria en las escuelas rurales multigrado de México, a partir de potenciar las comunidades de aprendizaje y las redes de tutoría. En este artículo analizamos cómo se desarrolla y organiza el proceso de relación tutora a partir de las interacciones entre dos alumnas, Paola y María. Identificamos tres momentos en el ciclo de la tutoría y mostramos cómo, en este proceso, las estudiantes participan de manera activa en la construcción colectiva de conocimiento, siguiendo el contenido curricular establecido en las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) y las interrelaciones que establecen con los saberes que movilizan de otros tiempos y espacios. Sostenemos, primero, que el grado de interacción tutorial está determinado por el nivel de apropiación de los contenidos, del dominio de la tarea (en este caso saber llevar a cabo la acción tutora) y por los saberes que movilizan las participantes; segundo, que la relación tutora tiene un potencial formativo en el que es necesario insistir en la educación dirigida al multigrado.

Palabras clave: relación tutora; comunidades de aprendizaje; escuelas multigrado; educación rural

ABSTRACT

The implementation of the *ABCD Model* aims to renew community education in multigrade rural schools in Mexico by strengthening learning communities and tutoring networks. In this paper, we analyze how it develops and organizes the process of tutor-pupil relationship from interactions between two students, Paola and Maria. We identified three moments in the tutor-pupil relationship cycle and showed how, in this process, students actively participate in the collective construction of knowledge following the curricular content of Autonomous Learning Units (UAA) and the interrelationships that establish with the knowledge that they mobilize from other times and spaces. We argue, first, that the tutorial interaction is determined by the level of appropriation of the content, the mastery of the task (in this case knowing how to do the tutorial action) and by the knowledge that the participants mobilize; second, that tutor-pupil relationship has a formative potential in which it is necessary to insist on multigrade education.

Keywords: tutor relationship; learning communities; multigrade schools; rural educational

RESUMO

Com a implementação do *Modelo ABCD*, o objetivo é renovar a educação comunitária em escolas rurais multisseriadas no México, através do fortalecimento de comunidades de aprendizagem e redes de tutoria. Neste artigo analisamos como o processo de relacionamento é desenvolvido e organizado a partir das interações entre dois alunos, Paola e Maria. Identificamos três estágios do ciclo de mentoring e mostramos como, neste processo, os alunos participam ativamente na construção coletiva do conhecimento, seguindo o conteúdo curricular estabelecida em Unidades Autônomas de Aprendizagem (UAA) e as inter-relações estabelecidas com o conhecimento que mobiliza outros tempos e espaços. Argumentamos, em primeiro lugar, que o grau de interação tutorial é determinado pelo nível de apropriação dos conteúdos, o domínio da tarefa (neste caso de saber para realizar o tutor ação) e pelo conhecimento que mobilizam as participantes; segundo, que o relacionamento tutorial tem um potencial formativo no qual é necessário insistir na educação voltada para a multissérie.

Palavras-chave: relação de tutor; comunidades de aprendizagem; escola multisseriada; educação rural

Introducción¹

A principios de la década de 1970, y siguiendo una política de expansión de cobertura educativa en regiones rurales, el Estado mexicano creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), instancia que ofrece educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en más de 34 000 planteles escolares en el país, todas ellas multigrado. Durante el ciclo escolar 2014–2015 (INEE, 2016), el Consejo atendió a 320 199 alumnos a través de 60 057 figuras docentes llamadas *líderes para la educación comunitaria* (LEC)². A finales de la década del noventa, y con el propósito de subsanar la carente experiencia y formación pedagógica de los LEC, el CONAFE con el apoyo de académicos especialistas del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav creó un modelo pedagógico específico para el multigrado llamado *Dialogar y descubrir*. Se elaboraron manuales dirigidos a los docentes en los cuales se describían a detalle las actividades a seguir durante las clases, apoyados en la organización grupal a través de tres niveles y no de los seis grados escolares. También se produjeron materiales diseñados para atender las especificidades de la educación rural multigrado, como: manuales de juegos, fichas y cuadernos de trabajo para los alumnos de mayor edad, materiales didácticos y libros para la biblioteca.

Dialogar y descubrir fue sustituido durante el ciclo escolar 2016–2017 por la propuesta pedagógica *Modelo ABCD* (Modelo de aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo). Este sitúa el aprendizaje como un proceso de atención personalizada, donde las figuras de docente y aprendiz se conjuguen con el propósito explícito o implícito de dialogar y participar en la construcción colectiva de conocimientos.

Asimismo, valora y fortalece la atención a la diversidad, promueve el valor y el reconocimiento de las culturas y lenguas de los pueblos originarios con la finalidad de generar condiciones que aseguren el logro de esos propósitos (Conafe, 2016). Para ello, el Conafe experimenta una transformación integral a partir de la implementación de dicho Modelo buscando la renovación del modelo de educación comunitaria.

Con la implementación del *Modelo ABCD* se pretende fomentar procesos de aprendizaje que cobren sentido para los estudiantes, y se conviertan en experiencias que se movilicen a otros espacios de la vida comunitaria. También se busca atender de manera personalizada el interés y el modo de aprender de cada alumno a través de las relaciones personales, las redes de tutoría y las comunidades de aprendizaje; es decir, los integrantes participan en diferentes actividades y se relacionan con su contexto sociocultural, y al hacerlo recuperan experiencias de participar en otras actividades, resignifican las posibilidades de acción y se involucran en nuevas experiencias formativas.

Este artículo surge como respuesta a los hallazgos sugerentes de investigadores que trabajan procesos de enseñanza y aprendizaje, y prácticas pedagógicas en salas de clase multigrado (véase, por ejemplo, Arteaga, 2009; Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018; Santos, 2011; Weiss, 2000). Pero más que examinar el proceso pedagógico o profundizar en el tipo de conocimiento que se construye, nos interesa describir cómo funciona la tutoría entre estudiantes en una clase multigrado. De ahí que nuestro objetivo es analizar cómo se desarrolla y organiza el proceso de relación tutora a partir de las interacciones que dos alumnas –Paola y María– llevan a cabo entre sí, asimismo con su docente y con los familiares que participaron de la actividad. También mostramos cómo ambas alumnas participan de manera activa en la construcción colectiva de conocimiento, siguiendo el contenido curricular establecido en las unidades de aprendizaje autónomo (UAA) y las relaciones que establecen con los saberes que movilizan de otros tiempos y espacios.

Metodológicamente recurrimos al análisis etnográfico de las interacciones que tienen lugar en un curso comunitario para comprender el sentido que las participantes otorgan a las acciones y significados

1 Este trabajo proviene del proyecto de investigación "Asesoría para fortalecer el Modelo ABCD desde la perspectiva de su aporte al multigrado", financiado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Agradecemos los apoyos de esta institución para el desarrollo del estudio.

2 Los LEC son jóvenes egresados de secundaria y nivel medio superior, incluso con carreras universitarias trunca, que realizan su servicio social desarrollando labores educativas en comunidades rurales, casi todas con menos de 500 habitantes. Estas figuras educativas, anteriormente llamadas *instructor comunitario*, reciben capacitación durante uno o dos meses antes de iniciar el ciclo escolar. Además, cada mes asisten durante tres o cuatro días a las llamadas "reuniones de tutoría", donde intercambian experiencias, reciben formación y atienden los aspectos burocráticos y administrativos inherentes a su labor en escuelas multigrado, donde no existe la figura de director.

particulares y describir las perspectivas y motivaciones; además, este enfoque aporta a la integración de las descripciones analíticas y los desarrollos conceptuales que describen el conocimiento construido en el aula desde la perspectiva de los actores (Rockwell, 2009). Estudiamos la dinámica de interacción en las aulas porque, como sostienen Edwards y Mercer (1988), la educación es un proceso de creación de conocimiento compartido entre maestro y alumnos, y entre estudiantes. Además, la presentación, la recepción, el compartir, el control, la discusión, la comprensión y los malentendidos en la clase son parte de un proceso de comunicación intrínsecamente social que solo puede revelarse mediante un análisis minucioso de la actividad conjunta y del habla en el aula (Edwards y Mercer, 1988).

Las autoridades del Conafe nos apoyaron en seleccionar las escuelas donde realizamos el trabajo de campo. Para los fines de este artículo, seleccionamos los fragmentos de sesión de clase de una escuela localizada en Singuilucan, Hidalgo, bajo la consideración de que en ella se desarrollaban prácticas pedagógicas significativas con el *Modelo ABCD*. La escuela es unitaria, de ahí que un solo docente atiende a nueve alumnos: dos de nivel I, cuatro de nivel II, y tres de nivel III. También realizamos entrevistas a los LEC, los asesores pedagógicos itinerantes (API)³ y algunos familiares. Durante ese periodo documentamos los eventos de interacción en las aulas y fotografiamos las producciones escritas del estudiantado. Aquí la grabación de video fue esencial para seguir de cerca los eventos en las clases tal y como sucedieron. Para este escrito, elegimos los registros donde había mayor riqueza de elementos en la dinámica de la interacción entre ambas estudiantes y los demás actores, sobre todo aquellos que se centran en la acción tutora.

La importancia de estudiar las interacciones entre estudiantes radica en que ellos son participantes dinámicos del proceso pedagógico en un espacio multigrado. Por eso, en nuestro estar ahí y observar detenidamente las experiencias y las prácticas de niñas

y niños esperamos comprender mejor la naturaleza de la relación tutora. Esto nos posiciona en la perspectiva de situar al educando como agente activo en una comunidad de aprendizaje que existe dentro de un contexto sociocultural particular y donde ellos son copartícipes de una construcción activa de aprendizajes.

El aprendizaje mediante la colaboración y el diálogo

Las aulas multigrado constituyen un contexto específico donde, por medio de la interacción, se articulan múltiples voces, se contrastan y negocian significados, y donde la colaboración y el soporte que se genera en una situación de interrelación (en este caso orientado a la relación tutora entre pares) motiva e involucra a los niños al aprendizaje colectivo. Consideramos que en la trama de interacciones que se establecen en un aula multigrado se contemplan las relaciones con los demás elementos que influyen sobre la construcción colectiva de conocimiento, teniendo presente que este espacio es atravesado por tensiones, cambios y contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales, locales y globales (Rockwell, 2007).

Partimos de la noción de *comunidades de práctica*, donde el aprendizaje es considerado parte integral e inseparable de la práctica social que involucra una relación en las comunidades sociales. En este sentido, "el conocimiento y el aprendizaje no pueden estar prendidos bajo la cabeza de los individuos, o en tareas diseñadas, o herramientas externas, o en el ambiente, sino que descansan, en cambio, en la relación entre ellos" (Chaiklin y Lave, 1993, pp. 8-9). Es así como el conocimiento y el aprendizaje son vistos como producto de la actividad social. El conocimiento, más que ser objetivo, resulta de la actividad social y del intercambio con otros; pero también depende de un proceso de negociación social (Edwards y Mercer, 1988) que rescata la complejidad de las relaciones y deja de ser un hecho individual. El conocimiento es el resultado de una construcción colectiva donde se producen nuestras versiones del mundo. Por eso, ningún conocimiento puede liberarse de las propiedades históricas, culturales, sociales y discursivas que lo producen (Potter, 1998).

3 El *asesor pedagógico itinerante (API)* es una figura educativa de apoyo pedagógico que visita varias escuelas de distintas comunidades durante el ciclo escolar. Ofrece asesoría personalizada a estudiantes que presentan dificultades de aprendizajes, el cual se otorga fuera del horario escolar. Esta figura no se convierte en el docente frente a grupo, sino que otorga asesoría para fortalecer el trabajo docente.

En la trama de interacciones que se establecen en las aulas deben contemplarse, por ejemplo, las relaciones con los demás elementos que influyen sobre la construcción del conocimiento en el contexto interactivo que se establece (Candela, 1990). Hablamos de prácticas donde los miembros se convierten en participantes activos dentro de un contexto social y se responsabilizan de su aprendizaje. Es un proceso de colaboración y diálogo donde, a partir de sus intereses, se genera un vínculo continuo entre los participantes hacia actividades compartidas que promueven el aprendizaje no solo como un resultado (Rogoff *et al.*, 2010). Así, se genera un acompañamiento constante en el proceso de aprendizaje; es decir, al participar en las actividades más básicas, los estudiantes *recién llegados* se apropian de los conocimientos que van cobrando sentido y significado para ellos. El aprendiz puede pasar a ser tutor de otros: *todos pueden aprender y enseñar*. De esta manera, el conocimiento no se reduce a una autoridad o una persona, no tiene la característica de verticalidad. Ole Drier (1999) explica que la práctica social no es homogénea, es translocal, diversa y situada en diferentes contextos de acción que se conectan con otros contextos, posibilitando la construcción de múltiples aprendizajes e identidades.

El estudio del aprendizaje y la participación en la práctica debe centrarse en el análisis de la relación que los estudiantes establecen con el contexto en el que participan, entendiendo que los mediados en el desarrollo de la participación y el aprendizaje son los artefactos culturales, los propósitos de la actividad, la interacción con otras personas y las prácticas sociales. Para abordar el estudio del aprendizaje y la formación desde esta perspectiva, consideramos que necesario acercarnos a propuestas que tomen en cuenta las comunidades en las que los procesos de aprendizaje se desarrollan, identificando las prácticas y actividades que promueven la participación, así como los procesos de acompañamiento brindado por sus pares. De ahí que "la integración del grupo implica que cada individuo siga su propio camino con una coordinación fluida con los demás, sin que nadie lo dirija y sin un plan determinado" (Rogoff *et al.*, 2010, p. 109). Los cursos comunitarios que atiende el

Conafe son comunidades de aprendizaje, y en cuanto alumnos y docentes establecen un compromiso mutuo al asumir ciertos papeles y cumplir con tareas y expectativas generadas por la comunidad (la sala de clase). Las personas con *más experiencias* guían a los *menos expertos*, facilitando la participación de los *principiantes* y muchas veces aprendiendo ellos mismos. En este proceso, los aprendices toman iniciativa en aprender y contribuir en las actividades compartidas.

El ciclo de la relación tutora

El análisis de la relación tutora está centrado en las formas de llevar a cabo los procedimientos que constituyen el ciclo de la relación tutora y la relación que las participantes establecen con los contenidos y los saberes que movilizan; no obstante, la descripción analítica puede leerse como condiciones de aprendizaje de las estudiantes que participan. Durante el proceso de relación tutora estudiado, mostramos cómo una niña "experta"⁴ (María) enseña a otra (Paola) en una tarea particular. Asimismo, con esta actividad se pretende que la alumna-tutora enseñe, pero también aprenda al hacerlo.

Los contenidos del mapa curricular de nivel básico del *Modelo ABCD* se agrupan en unidades de aprendizaje autónomo (UAA) y los procesos de enseñanza siguen cinco momentos:

1. Se elige un tema de la unidad de aprendizaje.
2. El alumno desarrolla estrategias para profundizar sus conocimientos del tema elegido.
3. Se demuestra lo aprendido frente a los compañeros, docentes y familia.
4. Se registra el proceso de aprendizaje.
5. El estudiante tutora a algún compañero con respecto al tema aprendido.

En los fragmentos seleccionados primero buscamos describir las situaciones de interacción tratando de reducir lo menos posible los sucesos ocurridos en las clases y mostramos que es una interacción donde hay sentidos compartidos como heterogéneos que se

⁴ Se considera *experta* porque ha dominado la actividad y los procedimientos en el ciclo de la relación tutora; asimismo, ha evidenciado cierta *apropiación* de los contenidos de la UAA.

construyen y debaten entre las alumnas a partir de sus experiencias. El proceso de tutoría en muchos de los casos que documentamos se llevó a cabo de la siguiente (aunque en ocasiones presentaba variaciones de algunos elementos que el LEC hacía por falta de tiempo u omisiones por parte de la estudiante-tutora a causa de no dominar el proceso tutor):

1. Elección del tema
 - » Cartel con la unidad de aprendizaje autónomo.
 - » Revisión de portada.
 - » Inicio del diálogo.
 - » Inicio del registro del proceso de aprendizaje⁵.
2. Rescate de saberes previos.
3. Desafíos.
4. Diálogo para la comprensión del conocimiento.
5. Registro del proceso de aprendizaje/Registro del proceso de tutoría.
6. Demostración de lo aprendido.

Estos elementos no constituyeron un proceso lineal y contrastan con lo que se establece en el Marco Curricular de la Educación Comunitaria. Algunos aspectos como el diálogo para la comprensión del conocimiento, el rescate de saberes previos o el registro de proceso de tutoría fueron sostenidos por las participantes en todo momento. En este caso, el registro del proceso de aprendizaje se dividió en dos momentos: uno inicial, orientado a los intereses de la estudiante y lo que espera, y otro final, relacionado con el aprendizaje logrado y la manera como logró aprenderlo. De este procedimiento a seguir, identificamos tres momentos que se establecieron para llevar a cabo la tutoría: a) elección del tema y rescate de los saberes previos, b) desafíos y RPA/RPT, y c) demostración de lo aprendido.

⁵ En el Marco Curricular de la Educación Comunitaria se especifica que el registro del proceso de aprendizaje es "un documento elaborado por el alumno con apoyo de su tutor en el que registra el aprendizaje logrado, el modo como logró aprenderlo, sus obstáculos iniciales y el modo de superarlos, lo que considera relevante sobre su proceso de aprendizaje y cómo apoyaría a otro compañero a aprender por cuenta propia el mismo tema" (Conafe, 2016, p. 118).

Elección del tema y rescate de los saberes previos

El momento de "elección del tema" y "rescate de los saberes previos" se dio de manera conjunta. María guio a Paola a partir de las consignas enunciadas por el LEC. Los alumnos tenían por escrito en el pizarrón el orden a seguir en el proceso de tutoría. En esta primera parte de la secuencia, María le preguntó a Paola qué tema le gustaría aprender y Paola respondió que el de "Más que figuras planas", aunque anteriormente en otra sesión de clase, Paola había elegido del catálogo el tema "Más que figuras planas. Formas geométricas" (UAA. *Pensamiento matemático*, p. 70). Luego, la tutora le solicitó que describiera la portada de la UAA, a lo que Paola respondió: "Veo unas figuras y números. También hay varias reglas como las que usamos, un compás... lápiz, un dibujito con cuadros y muchos colores". Enseguida, tuvo lugar la siguiente interacción:

37 **María:** Iniciaremos con tu registro de proceso de aprendizaje. Como aquí dice (*señala el libro y parafrasea*) reflexionando y describiendo, ¿por qué te gustaría aprender del tema? Mira, lo que vas a hacer es, por ejemplo, vas a hacer tu registro por qué te gusta, ¿por qué elegiste ese tema? ¿Qué es lo que te gustaría aprender del tema? Y todo eso. Por ejemplo, a mí me gustaría aprender más que figuras y así. Todo lo que tú quieras aprender lo vas a anotar ahí y por qué elegiste ese tema, porque ya sea que te llamó la atención o cosas así. Eso es lo que tú vas a escribir

38 **Paola:** ¿En la hoja?

39 **María:** Sí, aquí. (*Señala la libreta de Paola*).

40 **Paola:** ¡Ahm!, primero que me gustan las matemáticas y porque quiero saber sobre las formas geométricas me parece interesante y porque... porque me gusta el pensamiento matemático.

41 **María:** Bueno, pues lo vas a escribir, ¿sí?

42 **Paola:** ¿Así está bien? (*Escribe algunas líneas en su cuaderno al mismo tiempo que murmura*).

43 **María:** (*Lee con voz baja lo que Paola escribió en su libreta*). Está bien tu registro. Ahora vamos a pasar a la presentación del tema.

(*Enseguida lee el contenido de la UAA*). Dice: "¿Alguna vez te has detenido a mirar los objetos que te rodean?"

- 44 **Paola:** Sí, aquí en el salón.
- 45 **María:** Ahora, ¿qué objetos te están rodeando?
- 46 **Paola:** Un triángulo, un hexágono, un cuadrado, ahm, también... un cuadrado... un, ahm... ¡un círculo! (*Señala el dibujo de un cartel*), otro triángulo, un trapecio.
- (*Se pone de pie y toma la figura de un prisma triangular que está mirando. La toma y se la muestra a María*).
- 47 Aquí hay un trapecio, un pentágono.
- 48 **María:** Muy bien. Ahora va otra pregunta: "¿Sabes por qué tienen esas formas?"
- 49 **Paola:** No. Pues así son porque así las formaron, pero... no sé.
- 50 **María:** Dice: "Bueno, en esta experiencia de estudio te invito a centrar tu atención en las formas que hay a tu alrededor, por ejemplo". ¿Qué forma tiene el Sol?
- 51 **Paola:** Es un círculo grande.
- 52 **María:** ¿La puerta de tu salón?
- 53 **Paola:** Un rectángulo.
- 54 **María:** ¿La casa de tu primo?
- 55 **Paola:** (*Sonríe*) Pues tiene muchas figuras, un cuadrado, un triángulo, un trapecio, ahm, un, un rectángulo, un círculo.
- 56 **María:** ¿El vaso en donde tomas agua?
- 57 **Paola:** Es un... es como un cubo.
- 58 **María:** (*Se ríe*) Dice: "el patio de la escuela..."
- 59 **Paola:** Digo, como un cubo, ¡es como un cilindro!
- 60 **María:** Dice, ¿el patio de la escuela?
- 61 **Paola:** El patio es como... como un rectángulo y como un cuadrado.
- 62 **María:** Ajá. ¿La pelota con la que juegas?
- 63 **Paola:** La pelota... un círculo.
- 64 **María:** ¿El lápiz con el que escribes?
- 65 **Paola:** (*Toma su lápiz y se lo muestra a María*).
- Ahm, este tiene seis lados, bueno seis, ajá. Puede ser como una figura geométrica, como un hexágono
- 66 **María:** ¿Y qué figura geométrica crees que sea?
- 67 **Paola:** Como un, ¡ay! ¿qué cuerpo tiene seis lados? El hexágono tiene...
- (*Se muestra pensativa*).
- 68 **María:** ¿Cuántos lados tiene?
- 69 **Paola:** (*Cuenta los lados del lápiz y se muestra pensativa*).
- ¿Puede ser como un hexágono?
- 70 **María:** Ajá, pero como que más delgadito, ¿no? Entonces, ya sabemos eso. Bueno, dice "Todo lo que te rodea tiene características y propiedades que lo hace único; estas y otras cosas más descubrirás en esta unidad de aprendizaje. Te invitamos a comenzar esta nueva aventura por las formas mediante el estudio".
- 71 Ahora, vas a poner presentación del tema.
- 72 **Paola:** (*Paola se distrae. Mira a algunos compañeros*).
- 73 **María:** ¡Hey, Paola! Vas a poner presentación del tema.
- (*Con tono de voz alto y señala su libreta*).
- 74 **Paola:** Ajá (*escribe en su libreta*).
- 75 **María:** Listo. Ahora, todo lo que hablamos, lo que tú te acuerdes lo vas a anotar allí, ¿sí?

Es evidente cómo María rastrea los intereses de su tutorada (línea 37). Ella se apoya de la UAA y formula preguntas abiertas para conocer los intereses de Paola en la elección del tema y para que la tutorada movilice sus conocimientos previos. María le da indicaciones a Paola ("vas a hacer tu registro por qué te gusta"); asimismo, le plantea un ejemplo de lo que consiste la actividad ("Por ejemplo, a mí me gustaría aprender más que figuras y así"), como una manera de acercarla a la lógica de la actividad. En este sentido, pareciera que María ya ha trabajado esta unidad en otros momentos o recibió tutoría de ese tema. Paola responde a modo de ejemplo lo que ella escribirá en su Registro (línea 40), a lo que María "aprueba" las ideas de su tutorada tanto lo dicho como lo escrito en su libreta (líneas 41, 43).

Este momento del ciclo tutor se construyó a partir de preguntas y respuestas. María formula interrogaciones para guiar el razonamiento de su tutorada.

A partir de las preguntas de la UAA (por ejemplo, "¿Alguna vez te has detenido a mirar los objetos que te rodean?", "¿Sabes por qué tienen esas formas?"), María guía la interacción (véanse, por ejemplo, las líneas 45, 48, 50, 52, 54, 56). En algunas ocasiones, la tutora reformula el contenido del libro (como transformar oraciones en preguntas). Con esas preguntas, ella solicita a Paola que observe el espacio del aula y, al mismo tiempo, piense en otros espacios que transita, como el patio escolar o el hogar, es una manera de relacionar el contenido con algo que los alumnos experimentan cotidianamente en los espacios donde interactúan. Ante la solicitud, Paola observa los objetos que hay en el salón y relaciona cada uno de ellos con figuras geométricas (líneas 46, 47).

María sigue el contenido de la UAA e induce a Paola para que se abran espacios de conversación ofreciendo preguntas a partir del contenido curricular. Esta situación, de acuerdo con Cubero et al. (2008) muestra la línea de razonamiento que siguen las alumnas en torno al contenido. Vemos cómo María hace un esfuerzo por explicar a Paola el contenido de la unidad que escogió. En este sentido, la tutora mantiene su papel en la búsqueda de una meta específica: que Paola aprenda. También, advertimos que mantiene a su tutorada atenta a lo que ella dice y en parte utiliza el tono de su voz para lograrlo y, asimismo, involucrarla en la actividad (línea 73). Esto nos da indicios de que una de las tareas primeras de la estudiante-tutora es intentar que su tutorada se *interese*, pero, sobre todo, establecer los requisitos de la tarea, como seguir paso a paso lo que se enuncia en la UAA y que esto se lleve a cabo (véase, por ejemplo, líneas 71, 75).

Desafíos y RPA/RPT

Los desafíos son actividades donde las estudiantes aprovechan sus conocimientos y experiencias de la cotidianidad para enfrentar problemas que se establecen en el contenido curricular. El RPA/RPT sugiere tanto a la tutora como a la tutorada el registro de lo que están aprendiendo a partir de la interacción. En la siguiente parte de la tutoría, María establece las pautas de interacción a partir de la lectura del contenido de la UAA:

85 **María:** Ahora vamos a hacer el desafío. Dice: "el siguiente desafío te ayudará a descubrir nuevos elementos de las formas geométricas, es importante que construyas la figura que se pide y justifiques que cumple con las condiciones". Bueno, ahora vamos a hacer una figura parecida a esta. (*Señala la imagen de la página 73 de la UAA*). Vas a usar una cartulina y yo te ayudaré a dibujar la figura, ¿sí?

En este espacio, María toma una cartulina y una escuadra que estaban en un librero. Luego, ella le va señalando a Paola cómo hacer la figura. Realizaron una figura parecida a la del libro.

103 **María:** Ya que hicimos el desafío, ahora vas a hacer tu registro de aprendizaje. Dice: "¿qué utilizaste para resolver el problema?"

104 **Paola:** Una cartulina, una regla, el lápiz.

105 **María:** (*Se ríe*). No, no. ¿Que cómo fuiste haciendo la figura?

106 **Paola:** Pues, tú me fuiste ayudando. Además, ya había visto cómo era de hacer el cubo, pero que no me acordaba mucho.

107 **María:** Dice: "¿Cómo verificaste la validez de tu respuesta?"

108 **Paola:** (*Se muestra pensativa*). Este... no sé. ¿Por cómo lo hicimos?

109 **María:** Lo vas a escribir en un ratito. Dice: "¿Qué entiendes por razonamiento visual y espacial a partir del trabajo con este desafío?"

110 **Paola:** No entiendo.

111 **María:** A ver. (*Lee en voz baja la pregunta*). Sí, o sea, lo que viste a tu alrededor para lo de las figuras.

112 **Paola:** ¿De cuando te dije lo que he visto aquí y en la casa de mi primo?

113 **María:** Sí.

114 **Paola:** Ah, que cuando veo algunas cosas, como esto de las formas geométricas, pienso qué figuras será, como el trapecio o el rectángulo de... como la puerta. Sí. Y que miramos las cosas y pensamos qué son. Es que luego veo las paredes o lo que está dibujado y cuando me preguntaste pos' pensaba en las figuras porque ese era el tema, ¿no?

115 **María:** (*Sonríe*). Sí, está bien. Bueno, ahora termina tu registro de aprendizaje porque ya después viene la presentación pública.

En esta secuencia observamos que María establece la dinámica de interacción a partir de lo que se establece en la UAA; es decir, ella especifica los momentos ("ahora vamos a hacer el desafío"). Asimismo, la alumna-tutora dicta a Paola lo que tiene que hacer para el desarrollo de la actividad. Aquí, María ayuda paso a paso a su tutorada en la realización del desafío, que consistió en dibujar el plano de un dado. En este caso, ambas fueron partícipes en la realización de la tarea; no fue un proceso individual. Luego, cuando la tutora solicita a Paola que realice el registro de aprendizaje, le plantea las preguntas que vienen en la unidad y, en este momento de la tutoría, advertimos que María reformula algunas preguntas para que su tutorada comprenda el sentido de estas. Es decir, ante las dudas de Paola, María reconstruye lo que se plantea en las indicaciones a modo de hacer más comprensible el contenido (líneas 105, 111). María explica a Paola para que, a través de las reformulaciones, se acerque a la comprensión del contenido que se presenta, ya que posiblemente los términos que se emplean en las UAA no son comprensibles para algunos estudiantes (líneas 107-113).

Demostración de lo aprendido

En este espacio se demuestran expositivamente los aprendizajes construidos en la relación tutora. En este momento, María le pide a Paola que mencione el tema que eligió. Paola le responde "Más que figuras planas". Luego, María le dice: "Eso es lo que vamos a poner aquí", y también le solicita que escriba en la cartulina el ciclo del ABCD, que consiste en los pasos que escribió el LEC en el pizarrón en un inicio. Después de que algunos equipos pasaron a realizar las demostraciones, el docente solicita a Paola y María que pasen a realizar su demostración. María sostiene el papel *bond* y Paola se encarga de presentar el tema:

197 Paola: Padres de familia, compañeros y maestros. Mi tema que yo estuve trabajando de "Más que figuras planas. Formas geométricas".

198 Este... elección del tema. Yo elegí el tema porque me llamó mucho la atención saber más allá de las figuras planas y de las figuras –y de las prismas y también de las pirámides (*Se percibe nerviosa*).

199 Rescate de saberes previos: yo sabía sobre algunas primas que... este... cómo hacerlas, pero pos' yo algunas se me dificultaban y, en desafíos, puse un desafío, que fue de construir un cubo, aunque también este vi lo de las pirámides y una prisma. En diálogo para la comprensión del conocimiento: yo y mi tutora platicábamos donde yo no le entendía, si yo necesitaba ayuda. Y en mi RPA, que es el registro del aprendizaje, pues ahí puse lo que... pues después de los desafíos integramos la preguntas, ¿qué se me dificultó?, ¿cómo lo aprendí?, ¿cómo lo logré? Y en demostración de lo aprendido, pues es lo que estoy haciendo ahorita, que les estoy demostrando que ya aprendí sobre el tema.

200 LEC: ¿Qué otros desafíos hiciste?

201 Paola: (*Se muestra pensativa*). Este... mi tutor me dio unos papelitos que eran sobre las vértices, aristas y caras. Unos papelitos con letras. Entonces, yo tenía que... las vértices, unir las con el papelito que fuera correcto y así las aristas y las caras.

202 Mamá 1: ¿Qué diferencia hay entre un vértice y una arista?

203 Paola: Es que no son figuras geométricas las vértices.

204 Mamá 1: Por eso. Yo te pregunté qué diferencia hay entre un vértice y una arista. Tú dices que no son figuras geométricas; entonces, ¿qué son?

205 Paola: Son... las vértices son los puntos de las figuras y las aristas son los lados.

206 Mamá 1: ¿Y las caras?

207 Paola: Son, son... son estas. (*Pasa a su lugar y toma un prisma triangular que utilizó María cuando le explicó el tema*).

208 LEC: Menciona todos los ejemplos que diste, las vértices, caras y aristas.

209 Paola: (*Con la figura en manos y mostrándola*) Esta es una base, estas son sus caras y tiene tres caras, estas son sus vértices, estas son sus líneas y estas son sus aristas.

210 API: Entonces, ¿qué tipo de prisma es ese? O sea, su nombre, ¿cómo se llama?

211 Paola: Prisma triangular, prisma cuadrangular.

212 API: No, pero el que tienes en la mano.

- 213 **Paola:** Este es un prisma triangular.
- 214 **API:** ¿Y cuántas vértices tiene su prisma triangular?
- 215 **Paola:** Tres.
[Fragmentos omitidos]
- 224 **API:** ¿Alguna otra duda para Paola?
- 225 **LEC:** Las mamás que quieran hacer una pregunta o sus compañeros.
- 226 **Alumno:** ¿Qué aprendiste en tu tema?
- 227 **Paola:** Pues aprendí a hacer un cubo con cartulina, y que yo no sabía. Ahm, aprendí también, este... que una figura plana no se puede parar porque no tiene dos bases, como ésta (*muestra la figura*) y que una prisma sí se puede parar porque tiene dos bases.
[Fragmentos omitidos]
- 232 **Mamá 2:** ¿Y tu tutora te apoyó? ¿Qué hizo para sacarte de dudas?
- 233 **API:** ¿Qué hizo para apoyarte?
- 234 **Paola:** Explicarme... y me ayudaba cuando yo no podía hacer una figura geométrica.
- 235 **LEC:** Ahora le vamos a preguntar a tu tutora. Usted, María, ¿cómo vio a Paola en los desafíos que le aplicaba?
- 236 **María:** Que ella trabajaba bien, que sí se apuraba. Aunque a veces, cuando alguien hablaba pues sí se distraía, pero todo eso lo que ella hacía; por ejemplo, cuando se distraía, cuando yo estaba haciendo mi RP... mi registro de tutoría, pues yo lo anotaba, pero ya después yo le decía: "Paola, ¿ya terminaste?", entonces ella me decía: "Ya", y pues ya se apuraba más y así. Pero, luego, ya después más adelante, ya no se distraía y se apuraba en su trabajo y se concentraba.
- 237 **LEC:** Muy bien. ¿Y aprendiste algo más al haber dado la tutoría, o sea, al compartir lo que sabías?
- 238 **María:** No. (*Se ríe*). Pero no me sentí nerviosa y me sentí feliz por haber tutorado a una de mis compañeras.
- 239 **API:** ¿Cuál fue tu mayor desafío al tutorar a tu compañera?
- 240 **María:** Pues explicarle cómo hacer el cubo, porque se le movía la regla a veces y ella decía: "Ay, son muchos cuadros". (*Risas*). Y entonces yo le ayudaba y ya, creo que para mí fue lo más complicado explicárselo.
- 241 **LEC:** Paola, ¿alguna pregunta que le quieras hacer?
- 242 **Paola:** A ver. (*Mira a los presentes y elige a Rocío, una alumna de sexto grado*). Espérame, ¿una pirámide tiene vértices y aristas?
- 243 **Alumna:** Sí. (*Paola le entrega la figura de una pirámide*). Sus vértices son estas (*señala las partes de la figura*), sus esquinas y sus aristas son estas.
- 244 **Paola:** ¿Y tiene dos bases?
- 245 **Alumna:** No, sólo tiene una.
- 246 **Paola:** ¿Y el punto de arriba cómo se llama?
- 247 **Alumna:** Por lo que yo sé, se llama 'cima'.
- 248 **API:** Muy bien. Un aplauso para sus compañeras.

En esta secuencia, Paola sigue paso a paso lo que indica el ciclo del ABCD. Para ello, describe lo que realizó en la actividad describiendo cada uno de los momentos (líneas 197–199). El LEC lanza una pregunta que busca indagar en torno a los desafíos que realizó Paola, a lo que la estudiante explicó que su tutora le explicó, a través de unos papelitos que tenía que unir, el tema de vértices, aristas y caras. Enseñada, la respuesta de Paola detonó la participación de una madre de familia. La mamá le lanza una pregunta abierta: "¿Qué diferencia hay entre un vértice y una arista?". No obstante, la respuesta de Paola muestra cierta confusión en torno a lo que la mamá había preguntado (diferencias) y la mamá le explica la finalidad de la pregunta (líneas 204–207). Aquí advertimos que la madre de familia muestra conocimiento del tema y que sus preguntas se orientan a rastrear los conocimientos de la alumna sobre el tema. Asimismo, el API lanza otras preguntas abiertas que buscan indagar los conocimientos de la alumna, cosa que Paola evidencia tener conocimiento del tema, tal vez apropiados en otros momentos u otros espacios de relación tutora. Luego, las preguntas se orientan a indagar el rol de la tutora y valorar el proceso de tutoría (líneas 232–240).

María describe lo que hizo al tutorar a su compañera, aunque mencionó que en este proceso no aprendió algo más al "dar la tutoría" (líneas 237, 238),

tal vez esto se debe a que la interacción se orientó a dar explicaciones procedimentales del tipo “cómo hacer” (línea 240). Pareciera que ese “cómo hacer” se relaciona con una repetición de procedimientos que se generó en el diálogo tutor, donde la comprensión que se buscó estuvo relacionada con aprender definiciones y clasificaciones de las formas geométricas; aunque también reconocemos que esta correspondencia generó un conocimiento sobre procedimientos (acción tutora). Pero es probable que incluso los procedimientos aprendidos por ambas alumnas también dan cuenta de cuándo y con qué medios ellas pueden lograr sus objetivos de aprendizaje al tener una idea de los resultados posibles y de los medios para lograrlos en un proceso que, en apariencia, parece meramente un recetario.

En este espacio todos los participantes –alumnas, docentes y madres– ponen en juego sus ideas y explicaciones sobre lo que conocen del tema en estudio. Asimismo, las intervenciones del API, el LEC y demás copartícipes lanzan preguntas con la finalidad de rastrear los saberes y valorar cómo las estudiantes llevaron a cabo el proceso de relación tutora. Sin embargo, aquí no es posible saber el grado de apropiación que tienen las alumnas sobre el tema, aunque sí es visible cierto dominio del contenido (véanse las líneas 202-215). Pareciera que la demostración pública de lo aprendido, entre otras cosas, se convierte en un espacio de exposición-interrogatorio, aunque también es un momento donde los intercambios que se generan mantienen una construcción guiada hacia ciertos objetivos de aprendizaje.

Nos queda claro que algunas alumnas tienen cierto dominio del tema, pero no es posible saber si los demás estudiantes han logrado sus objetivos de aprendizaje o han comprendido algo del tema a pesar de que el LEC, el API y algunos otros participantes intervienen y explican algunos contenidos sobre las figuras geométricas. El tratamiento que María hace del contenido de la UAA evidencia que construyó el proceso tutor a partir de la lógica del contenido, pero sobre todo por cómo ella lo aprendió. Es decir, ella realizó modificaciones a partir de otras experiencias de tutoría en la estructuración del conocimiento y la manera de llevarlo a cabo en la acción tutora.

También vemos que el lanzamiento de una pregunta en relación con otra es una estrategia para que las alumnas participantes en el proceso tutor piensen en torno a los contenidos escolares que se presentan. De este modo, las aportaciones de ambas alumnas ocupan un lugar central, pues consideramos que su experiencia dentro y fuera de la escuela las llenan de saberes que son necesario rescatar. No obstante, la lógica del contenido estuvo presente en toda la interacción dentro de un conjunto de reglas para la tutoría. En este sentido, vale la pena destacar lo que el API menciona:

Por esta cuestión de que tenemos el Decálogo que dice que no se puede modificar nada del ciclo del ABCD o que las unidades pues ya vienen estructuradas así y de alguna forma entiendo que tienen algún objetivo y que se estructuraron de esa forma; pero siento que deja muchos huecos abiertos. La cuestión del contenido me parece que en algún momento es inadecuado para los niños. (Entrevista API-17.02).

Reflexiones finales

Documentar tan solo un día de clase ilustra la complejidad del trabajo en multigrado. Aquí advertimos que la relación tutora entre María y Paola moviliza conocimientos de otros momentos y espacios, por eso sugerimos que algunos de los determinantes importantes del aprendizaje no están necesariamente vinculados a la lección en el aula, sino a lo que el estudiante activa en cuanto a saberes para aportar a los contenidos de la lección. Esas conexiones, en este caso particular, muestran que la construcción del conocimiento sobre las figuras geométricas permite establecer una red que une ciertas experiencias que probablemente las participantes vivieron en otros espacios de la comunidad, como en sus hogares o la calle. Es evidente que la estudiante-tutora vinculó algunas situaciones comunes que en su conjunto constituyen una experiencia compartida entre ellas.

En la trama de interacción tutora las niñas ponen en juego, simultáneamente, dos procesos de razonamiento. Por un lado, tratan de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el LEC o en las UAA; por otro, se ocupan de entender las reglas y los usos aplicables en el contexto de particular, de

pensar, qué tienen que hacer o responder, de comprender la lógica del ciclo de relación tutora. Mostramos que esta situación advierte que el proceso de tutoría incluye las formas más o menos convencionales de hablar, trabajar, tratar al tutor/tutorado (adoptar el papel de ser-docente), comunicar el saber, formular explicaciones. Este proceso se construye en términos de una tarea en particular donde, sostenemos, el grado de interacción está determinado por el nivel de apropiación de los contenidos, del dominio de la tarea (en este caso saber llevar a cabo el procedimiento de tutoría) y por los saberes con los que cuentan los tutores. Observamos que María evidencia cierta habilidad y grado de dominio en torno al proceso tutor; esto es, ella posee un "saber cómo" tuturar; sin embargo, reproduce actitudes docentes y muchas de las acciones planeadas en las UAA. También se genera una atmósfera de mutua dependencia y la confianza que se construyó entre las dos estudiantes forma parte de la responsabilidad compartida para la difusión del conocimiento. Consideramos que las tutorías permiten a su vez que los participantes (sobre todo los tutores) se involucren en actividades más complejas, al tener que hacerse cargo de tareas en las que antes solo observaban o desarrollaban acompañados/guidados por los docentes.

En la acción tutora, la relación que se establece con el conocimiento depende no sólo del estudiante-tutor. Esto lo identificamos en los registros del proceso de aprendizaje, sobre todo en las demostraciones públicas de lo aprendido, donde se pueden generar situaciones en las que la retroalimentación sea mayor, pues se abren espacios de relaciones y movilización de conocimientos entre alumnado, familias y docentes.

Consideramos que este momento en el ciclo de relación tutora tiene un potencial formativo en el que se debe insistir, pues promueve los intercambios, la socialización de saberes, el interés y gusto de estar con otros y puede propiciar la participación reflexiva y colaborativa con/entre participantes. Sin embargo, es momento de superar la dimensión valorativa de este espacio, pues como vimos a veces se convierten en evaluaciones públicas. Asimismo, es necesario centrar este momento del ciclo tutor en los procesos y no en los procedimientos; es decir, enfocarlos más

a narrativas que evidencien lo que se aprendió y no solo cómo lo aprendieron, pues se corre el riesgo de llevar a la simulación el proceso de aprendizaje.

Pensar en la didáctica de las escuelas multigrado, los contenidos y saberes de otros tiempos y espacios que allí se movilizan y en las interacciones que se generan nos lleva a relacionar las ideas sobre la participación en la práctica –como un modo de *aprender enseñando*– con los procesos pedagógicos que se viven cotidianamente en una primaria comunitaria del Conafe. Por eso, analizar la organización de las actividades, la interacción entre estudiantes y docente, las formas de trabajo colectivo y la configuración didáctica en las aulas multigrado cobra relevancia, porque las posibilidades de interacción entre los integrantes de una comunidad multigrado se construyen a partir una intensa dinámica de interacción, y esta característica es necesario potenciarla.

Consideramos que el *Modelo*_{ABCD} plantea el desarrollo de situaciones novedosas en las aulas: la elección de temas para abordar por parte de los alumnos, con ciertas limitaciones ya señaladas, pero que impulsan procesos de autonomía y de trabajo colectivo. El fomento del aprendizaje independiente, el desarrollo de competencias investigativas y de expresión oral y escrita, además de reconocer el valor de las ideas provenientes de múltiples actores, no solo las de los materiales educativos y los docentes (estas características las documentamos en Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018). Durante los procesos que sigue la implementación del *Modelo* no identificamos a alguna figura única poseedora del conocimiento, esto es, la mayoría de los participantes se involucraron en sus actividades de aprendizaje. En suma, la comunidad de esta aula en particular se convirtió en un espacio de cooperación y participación.

Pareciera necesario abordar la importancia de documentar y evidenciar lo que sucede en un aula multigrado, sobre todo el análisis de las interacciones entre niñas y niños, y analizar qué se construye en términos de conocimientos. Consideramos que partir de estas situaciones –que nos interesan conocer, describir y comprender–, es posible pensar propuestas para la mejora de la enseñanza multigrado, pues son parte constitutiva en los procesos de formación

docente, tema pendiente en varias naciones, no solo la mexicana, tal como han documentado, por ejemplo, Loaiza (2016), para el caso colombiano, o Sokolowicz, Spindiak y Terigi (2016) para el caso argentino.

Referencias

- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. (Tesis DIE). DIE -Cinvestav. México.
- Candela, A. (1990). Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria. *Investigación en la Escuela*, 11, 13-23.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (eds.) (1993). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (2016). *Marco Curricular de la Educación Comunitaria Modelo ABCD: Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: SEP-Conafe.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría Santigosa, A., Mata, M. L. de la, Ignacio Carmona, M. J. y Prados Gallardo, M. del M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Drier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 30-54.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. España: Paidós/MEC.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Educación Básica y Media superior*. México: INEE.
- Juárez Bolaños, D. y Lara Corro, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-163. DOI: 10.15366/tp2018.31.009
- Loaiza, M. (2016). Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(40), 85-94. DOI: 10.17227/01224328.5249
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. DOI: 10.5209/REV_RASO.2007.V16.9990
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León Pasquel (ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). México: Ciesas.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Sokolowicz, D., Spindiak, J. y Terigi, F. (2016). Condiciones de enseñanza en plurigrados rurales: Análisis de cuadernos de Matemática. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10). Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose008>
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22, 57-76.

Diálogo del conocimiento

El desarrollo derivado de la investigación propuesta en el artículo anuda la pujante tarea de reflexionar sobre la educación rural en Latinoamérica. De una parte, porque expone cómo se aluden a modelos pedagógicos para la enseñanza rural, toda vez que las estrategias estatales generalizan en sus formas y muchas veces no logran sus cometidos. Y de otra, exponen desde el interior de un ejercicio concreto algunas reflexiones e interrogantes sobre la construcción colectiva de conocimiento.

Desde esa dimensión, el documento es un ejercicio propio de comprensión analítica entre dos estudiantes que logran evidenciar la potencia que entraña la relación tutora, como lo describe el texto. Allí interviene el líder de la estrategia, quien media junto a su carga cultural, que muchas veces es compleja a la hora de abocar un lugar neutral de proceso de conocimiento por estar justamente inmerso por su proceso identitario, y al mismo tiempo, haciendo parte de la estrategia, en este caso el aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo (Modelo ABCD) en México.

Esta reflexión deja una ventana abierta para seguir interrogándose sobre el grado de apropiación que tienen los estudiantes cuando afloran procesos donde se establecen dinámicas de enseñanza colectivas, donde los pares –ya sean estudiantes o docentes, o las personas que fungen como agentes educativos– instauran dinámicas mucho más horizontales, como lo expone el artículo; empero, quedan las preguntas por el cómo se verifica, o constata qué se aprendió; claro está, la escuela (y en especial los programas estatales) sigue privilegiando este tipo de certezas que han sido más derivadas de una visión occidental y de la ciencia moderna inscrita en la educación, dejando por fuera la construcción de otras formas del evaluar, del enseñar, para tener resultados estandarizados. Este hecho se puede colegir del documento, sin ser su propósito, como forma de su reflexión en una dimensión más colectiva como educación rural latinoamericana.

Jairo Arias Gaviria
Universidad Pedagógica Nacional
jariasg@pedagogica.edu.co