



UNIVERSIDAD SIGLO 21

TRABAJO FINAL DE GRADO: MANUSCRITO CIENTÍFICO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

“La enseñanza en una secundaria rural con Pluri-cursos:

Perspectivas, controversias y desafíos.”

*Perspectives, controversies, and challenges of the teaching process at a rural
and multigrade secondary school.*

TEMA ESTRATÉGICO: “Ecosistemas Educativos e Inclusión”

ESTUDIANTE: Prof. Fernando Ramón Ferreyra

DNI: 32.052.516

LEGAJO: VEDU01814

TUTORA: Mgter. Débora Brocca

Córdoba, Septiembre de 2020

ÍNDICE

Reconocimientos y agradecimientos	2
Resumen y palabras claves	3
Abstract and Keywords	4
Introducción	5
Métodos	23
Diseño de investigación.....	23
Participantes.....	24
Instrumentos de recolección de datos.....	26
Análisis de datos.....	27
Resultados	30
Discusión	47
Referencias	63
Anexos	
Carta de consentimiento informado.....	66
Entrevistas Semi-estructuradas al coordinador y Profesores.....	67
Registro de observación de clases	103
Fotos de visita a la Institución Escolar	110
Formulario descriptivo del TFG	114

RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

Desde la decisión de inscribirme y cursar la Licenciatura en Educación (mediante la modalidad a distancia), hasta la concreción de esta tesis, hay personas significativas/extraordinarias/valiosas que “se animaron a estar al lado”; por ello, quiero explicitarles el más profundo reconocimiento y agradecimiento:

A mi madre Mirian, por educarme y sostenerme en cada decisión; ya que desde sus gestos sencillos/humildes/profundos/amorosos/coherentes aprendí el valor del sacrificio.

A mi hermano David, por respetar mis tiempos, confiar y brindarme esas justas palabras para (de)mostrarme posibles caminos; para alentarme y entusiasmarme en la vida diaria como así también en este proyecto académico. ¡Cuánto te admiro!

A mis hijos: Matheo Efraín y Benicio Thomas, por saber esperarme, por sus miradas/risas/abrazos/preguntas, que me dan la fuerza y el motivo para creer, crecer y amar.

A Cande, por apoyarme incondicionalmente y expresarme esa mirada optimista en mis momentos de incertidumbre como así también por alentarme. ¡Gracias por tanto afecto!

A los profesores y al coordinador de la escuela secundaria rural, por la predisposición, generosidad y humildad para conversar y analizar experiencias que hicieron posible la concreción de este trabajo final.

A la tutora del Seminario Final, Mgter. Débora Brocca, quien estuvo presente con sus oportunas, minuciosas y acertadas discusiones/observaciones/señalamientos/orientaciones.

A mis amigos: el Prof. Leo, Prof. Alfredo y Prof. Wilfrido por esas conversaciones (cargadas de catarsis, preocupaciones, risas y anhelos) como así también por alentarme y exagerar valoraciones. Gracias Wil por la traducción al Inglés (...)

RESUMEN

La presente tesis se focalizó en las prácticas de enseñanzas en una escuela secundaria con modalidad rural bajo un modelo organizacional de pluri-cursos. La mirada se centró en los docentes desde un enfoque cualitativo con alcance exploratorio para reconocer con qué orientaciones (principios/categorías) didácticas sustentan sus decisiones cotidianas en relación a diferentes aspectos estructurantes de la clase: espacio, tiempo, modalidad de agrupamientos, actividades y recursos. Las evidencias reflejaron lo instalado que está el modelo pedagógico-didáctico tradicional del aula estándar y lo impensado de la especificidad didáctica del pluri-curso desde responsabilidades compartidas entre sus actores. Por lo tanto, se observó que el trabajo homogéneo por curso está fuertemente condicionado por la formación inicial de los profesores pero a la vez por la escasa práctica reflexiva colaborativa sobre esas diversas modalidades flexibles de gestionar las clases. Esto demostró la complejidad de la sección múltiple signada de controversias, oportunidades y desafío. Por eso esta investigación propone como conclusión general la importancia de reconocer, analizar y sistematizar esos acontecimientos didácticos potentes (aunque aisladas) que respondieron a la heterogeneidad del aula para contribuir en la construcción de este campo de estudio.

PALABRAS CLAVES: Pluri-cursos, Prácticas de Enseñanzas, Homogeneidad, Heterogeneidad, Prácticas Reflexivas.

Abstract

The present thesis focused on the teaching practice at a secondary, rural multigrade school. The attention was held on the teachers, from a qualitative and exploratory approach to recognize the didactic orientation which sustains their daily decisions, in relation with different aspects of the class such as space, time, grouping students, activities and resources. The evidences showed the strong presence of the traditional pedagogical model of the standard classroom, and the non-thought didactic specificity of multi-grade from the shared responsibility of people in charge. Thus, it was observed that the homogeneous work in grades is strongly conditioned by both the teacher's initial training and, at the same time, by the lack of reflexive and collaborative teaching practice about those several flexible modalities of managing the class. This showed the complexity of the multigrade section that is composed of opportunities, controversies, and challenges. As a general conclusion, this research proposes that it is important to recognize, to analyze and to systematize those potential didactic events, (even though isolated) that gave answer to the classroom heterogeneity to contribute to the construction on this field of study.

Keywords: Multigrade – Teaching practice – Homogeneous – Heterogenous – Reflexive Practice.

INTRODUCCIÓN

En el marco de los temas de investigación establecidos como estratégicos/prioritarios por la Universidad Empresarial Siglo 21 para la Licenciatura en Educación, se opta como línea de referencia para este trabajo el denominado 'Ecosistemas Educativos e Inclusión'. Dicha elección focaliza "*las prácticas de enseñanzas*" (Steiman, 2018) como uno de los escenarios más concreto/empírico en el cual los docentes son actores (¿y autores?) de las decisiones e intervenciones didácticas que realizan en las aulas, donde inter-juegan esas huellas de su formación en los profesorados y los mandatos/exigencias del actual ejercicio docente; en tal sentido resulta relevante generar reflexión sobre esas "*construcciones metodológicas*" (Edelstein, 2011) que allí se van configurando, a tientas o sabiendas, y que inciden en el aprendizaje de los estudiantes como así también en el desarrollo continuo de su profesión docente.

Ahora bien, situar las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria con modalidad rural con pluricursos se vuelve un espacio rico a ser explorado por lo que conlleva la gran oportunidad y desafíos, dado que se cuenta con pocos antecedentes respecto al nivel mencionado, la modalidad rural y la dinámica de organización (pedagógica) de pluricursos (o secciones múltiples) en nuestro país, en la provincia de Formosa y ningún trabajo en la comunidad educativa local donde se sitúa este abordaje, el cual es la Colonia Rural Santa Rosa perteneciente al pueblo de Villa General Güemes. Vale aclarar que los avances/antecedentes/prácticas/reflexiones en dicha temática fueron realizados específicamente en el nivel primario bajo un abordaje cualitativo. Tal es así que han constituido en los últimos tiempos como principales referentes en Argentina en

relación al estudio de dinámicas de plurigrados las siguientes investigadoras: Flavia Terigi (2008), Marta Teresa Avalos (2008), Maria Rosa Brumat (2010, 2015) y Cristina Andrea Hidalgo con Alicia Olmos (2016).

De tal forma, se toma como punto de partida los aportes de Terigi (2008) ya que ella en su investigación cualitativa de carácter exploratoria indaga sobre la organización de la enseñanza en el nivel primario con secciones múltiples, donde afirma y demuestra que no se produjo un *modelo pedagógico* para los plurigrados sino más bien, persisten conocimientos propios de la enseñanza graduada/estándar. De tal manera, presenta la categoría *invención del hacer*, con la que se da cuenta del proceso local de elaboración de una propuesta de organización de la enseñanza por parte de cada docente, componiendo saberes profesionales, experiencias previas y consideraciones sobre las condiciones y restricciones que se presentan en el terreno concreto en que le toca actuar. Así, a partir del reconocimiento de las vacancias de los plurigrados en las escuelas primarias pero de la valoración de los esfuerzos de los docentes, la autora enfatiza que atender a la especificidad del plurigrado es una necesidad que no debería seguir postergándose por tal motivo propone avanzar *de la invención del hacer a la producción sistemática del saber pedagógico*. Vale mencionar que la mirada en esta investigación está centrada en los docentes que deben dar respuestas mediante la enseñanza a una demanda pedagógica singular.

Resulta significativa también la investigación realizada por Avalos (2008) en la provincia de Corrientes, en la cual se acentúa en las intervenciones cotidianas que los docentes de escuelas primarias presentan en las dinámicas de plurigrados; tal es así que ella

demuestra cómo aun aún persisten las planificaciones de manera graduadas sin hacer referencia al plurigrado en ninguna sección de su diseño curricular. Además plantea que en lo que respecta al desarrollo conceptual se prioriza lengua y matemática y de manera ocasional se enseñan otras materias. También menciona que hay un predominio de actividades individuales por parte de los estudiantes y las decisiones docentes son totalmente personales. Por lo tanto expresa que es necesario e importante fortalecer tanto la formación docente inicial como la continua en dinámicas de plurigrados.

En cuanto a los aportes de Brumat (2010), su investigación describe y analiza algunas políticas destinadas a la educación rural, y más precisamente, a la formación de aquellos docentes rurales que tienen que atender la especificidad de esos contextos. Además, hacia el año 2015, Brumat realiza una publicación en la cual comparte la investigación realizada entre el año 2008 y 2009 en la cual abordó las *prácticas docentes en contexto de ruralidad* y lo hace desde un trabajo socio-antropológico. Ahora bien, resulta de gran aporte para este estudio la sección en la cual aborda la *problemática de la enseñanza mediante plurigrado*. Aquí hay un dato muy interesante que remarca la investigadora ya que en sus registros da cuenta de cómo la enseñanza está orientada por los lineamientos curriculares nacionales y provinciales, lo cuales presentan escasa relación con los procesos pedagógicos y utilidad de esas escuelas en particular ya que presentan distancia o están ajenos a esas realidades puntuales. Además presenta la tensión que se da ante el desafío de enseñar en plurigrado considerando las otras diversas tareas que tiene que realizar en la escuela rural tales como: cuidado del espacio físico, alimentación, armado/cuidado de huerta, y, otras tareas escolares clásicas propia de la administración.

Otro trabajo altamente orientador para el abordaje realizado es el realizado en la provincia de Córdoba por Hidalgo y Avalos (2016), quienes en su investigación cualitativa con un diseño exploratorio (con aristas descriptivas e interpretativas) han puesto el foco en el *aprendizaje de estudiantes que cursan en aula múltiple en escuelas rurales*. Así, buscan reconstruir e interpretar cómo se da el proceso de aprendizaje ante la “*incertidumbre didáctica*” de los docentes. Tal es así que en dicho estudio se pudo evidencia que los estudiantes aprenden copiando, leyendo, consultando a sus compañeros y al docente pero agrupados por curso/grado, lo cual constituye una negación del aula plurigrado. También las autoras, se preguntan respecto a cuáles son esas estrategias metodológicas más utilizadas por los docentes; en tal sentido se observó que la maestra expone el tema a cada grupo, deja las consignas y luego sigue con el otro grupo.

Por otra parte en la provincia de Formosa se puede mencionar un trabajo académico muy enriquecedor, aquel producido por Graciela Feu (2014) en cuanto a estrategias metodológicas en escuelas rurales primarias con plurigrados. En el mismo se observa que la mayoría de los docentes reproduce o imita las modalidades de trabajo de una escuela común por lo cual es necesario estar dispuesto a romper con algunos paradigmas que no conciben con la situación particular de atención simultánea a la heterogeneidad. En dicho trabajo se hace mención a la necesidad fortalecer prácticas de formación continua que permita reflexionar, revisar y modificar las prácticas educativas con plurigrados en las escuelas primarias ya que hay experiencias alternativas e innovadoras que circulan en algunas escuelas pero de manera aisladas.

De ahí que esto conlleven el interés de valorar/considerar esos aportes mencionados pero contextualizando en la educación secundaria rural ya que los resultados serán de gran aporte a la comunidad educativa como una instancia de construcción de saberes pedagógicos-didácticos que favorezcan las prácticas de enseñanza en los pluri-año porque como es evidente históricamente fue aumento la matrícula en el nivel secundario por lo cual la organización en secciones múltiples no es ajena a esta realidad; tal cual lo expresó el relevamiento anual de DiNIECE-ME (2013), en Argentina “*había 1345 secciones múltiples o pluri-años*”; aquí entonces se deja entrever que esta realidad requiere de responsabilidades compartidas más que reproches mutuos en el desarrollo de conocimientos capaces de valorar la heterogeneidad como así también poner en tensión ciertas decisiones que están aún vigente en esas instituciones por tradiciones y saberes docentes que se fueron constituyendo y quedando como instituidos.

Dicho escenario moviliza/interpela/conmueve, ya que, pensar en la enseñanza en secundarias rurales con pluricursos actuará como una de las puertas de entradas en el reconocimiento de las diferentes perspectivas/miradas/voces que ponen en tensión ciertos saberes construidos para avanzar y alcanzar así argumentaciones que den cuenta de la complejidad como de la actualización que se pone en juego en esos ámbitos de enseñanza.

Será entonces la temática central para el presente trabajo “*Las prácticas de enseñanzas en una escuela secundaria de modalidad rural con organización de pluricursos: perspectivas, diálogos, controversias y desafíos*” en el interior de la Provincia de Formosa desde un abordaje metodológico cualitativo ya que “*se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente*

natural y en relación con su contexto” (Sampieri, 2014:358). Tal cuestión pre-ocupa (política y curricularmente) respecto a cómo interpela en el conocimiento y decisión didáctica de los docentes ante esa innegable/profunda heterogeneidad que convive en un aula donde interactúan estudiantes con marcadas diferencias etarias y trayectorias escolares diversas por cursar años como espacios curriculares diferentes con lo cual se pone en jaque la tradición de escolarización y agrupamiento graduado para/con el cual fueron formados los docentes de escuelas secundarias. En esta línea de pensamiento vale preguntarse en relación a las decisiones que los profesores de la modalidad rural toman en relación al “*modelo pedagógico para enseñar*” (Terigi, 2008:13) y atender así la especificidad con las que se encuentran a diario; en tal sentido la pregunta que guía/orienta este estudio es: ¿Con qué orientaciones (principios/categorías) didácticas sustentan los docentes el desarrollo de sus prácticas de enseñanza en la dinámica de pluricursos en una escuela secundaria con modalidad rural?

Cuestión que a su vez, puede desagregarse en preocupaciones más específicas tales como: ¿De qué manera organizan cotidianamente el tiempo, el espacio y el agrupamiento (como aspectos estructurantes de la clase) para el desarrollo de prácticas de enseñanza con pluri-cursos? ¿Todas esas decisiones son a tientas o a sabiendas? ¿Cómo aparecen las orientaciones didácticas (si es que aparecen) para el desarrollo de prácticas de enseñanza con pluri-cursos en sus secuencias didácticas? ¿Se reconocen las potencialidades que coexisten con las complejidades de organización mediante pluri-cursos o secciones múltiples? ¿Qué del modelo pedagógico-didáctico para la enseñanza simultánea de los contextos urbanos se extienden al modelo pedagógico-didáctico con pluri-cursos de una

secundaria con modalidad rural? ¿Reconocen que se requiere de un conocimiento experto para no reproducir lo estándar de la escuela urbana? ¿Cuáles son esos nuevos y específicos modelos pedagógicos-didácticos potentes que se están explorando para contribuir desde la enseñanza en pluri-cursos más allá de las condiciones/restricciones/limitaciones del modelo organizacional vigente en esa institución escolar? ¿Cuáles son los motivos por los cuales resultan difíciles sostener esos conocimientos y prácticas de enseñanzas potentes?

Se aclara que en esta investigación no se pretende dar respuestas exhaustivas a todas esas preguntas ni restringirse a ellas, sino más bien de lo que se trata es de 'poner en preguntas' esas lógicas/supuestos con los cuales se enseña en los secundarios con modalidad rural de organización mediante pluricursos/pluriaños/sección múltiple y orientar el análisis en relación a las condiciones didácticas que están presentes en la tarea de enseñar en pos-construcción de saberes específicos de y para las organizaciones con pluri-años en estas escuelas secundarias.

A partir de la problematización ya planteada resulta necesario poder dar a conocer respuestas tentativas o enunciados teóricos a modo de supuestos (no verificados pero probables) que mediaran y se contrastarán (o no) en la relación entre categorías conceptuales priorizadas y los referentes empíricos. De ahí que las hipótesis de este trabajo de investigación:

- Se reconocen como prescripciones generales (y no como necesarias e importantes) aquellas orientaciones didácticas de atención a la diversidad para la organización en pluriaño/pluricurso/sección múltiple, por lo cual persisten situaciones de enseñanza estructuradas según la lógica graduada ya que no se identifica como una prioridad de

reflexión dialógica entre docentes ni se asume su especificidad de enseñanza ya que existe un desajuste entre las estrategias y recursos pedagógicos con los que se cuenta por el saber acumulado en su tradición pedagógica-didáctica.

- Se exploran y desarrollan de manera ocasional e individual ciertas prácticas de enseñanza que dan respuestas a las particularidades/singularidades del pluricurso/pluri-año/sección múltiple en secundarios con modalidad rural, las cuales son identificadas como potenciales para el aprendizaje de los sujetos estudiantes pero no están sistematizadas y con proyección a institucionalización.

Por todo lo expresado hasta aquí, se considera crucial reflexionar entre docentes sobre los “*saberes pedagógicos a partir de las experiencias concretas*” (Terigi, 2008: 172), ya que en ellos están en juego esos conocimientos profesionales (re)construidos durante su formación docente como así también el ejercicio de su profesión; lo cuáles dan cuenta de la forma/manera en que reconocen/comprenden/intervienen en el proceso educativo escolar (la enseñanza y el aprendizaje). Por tal motivo, poner en diálogo (y pregunta) esas representaciones que circulan en sus prácticas cotidianas facilitará el encuentro con las tensiones, desafíos y oportunidades para concretar alternativas específicas de enseñanza con poder instituyente y que repercutan en la mejora escolar de los pluri-cursos desde una óptica de responsabilidad compartida en lo pedagógico-curricular como así también en términos de política educativa. Esto es evidente porque se impulsan políticas educativas (la mayoría de las veces olvidando la participación auténtica de sus actores) pero los logros no llegan o no lo hacen a la velocidad con la que se espera y esto produce cierta incertidumbre y mal estar.

Ya expresado el nudo problemático (la enseñanza en pluri-curso), el cual está cargado de tensiones/desafíos por los sentidos con los cuales se configura en el escenario priorizado (la secundaria rural), resulta imprescindible iniciar un recorrido por diferentes categorías conceptuales priorizadas que sustentan y orientan pero que también deberían ser (re)pensadas en esta línea de investigación; entre ellas se citan: “*construcción metodológica*” (Edelstein, 1991); “*modelo organizacional, modelo pedagógico e invención del hacer*” (Terigi, 2008); “*prácticas de enseñanzas*” (Jorge Steiman, 2018); “*pensamiento sobre el tiempo escolar*” (Husti, 1992); “*los espacios heterogéneos*” (Anijovich, 2014); “*variaciones sobre el espacio escolar*” (Antelo, 2007).

Tal es así que para organizar y dar claridad en el abordaje, se comenzará haciendo referencia en relación al sentido complejo que requiere el abordaje sobre el contexto en el cual está la institución secundaria, ‘lo rural’; esto implica considerar los diferentes cambios que se han producido en los últimos tiempos y poner así en tensión esa mirada homogénea sobre lo rural que la reduce a “*una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región y ciertos rasgos culturales-valores, creencias y conductas- diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades*” (Llambí y Pérez, 2007:40). Por lo tanto, esa mirada que focaliza lo rural con cuestiones como el aislamiento y la dispersión de la población, el lugar de la tradición, lugar de retraso ante lo urbano, entre otros; nos invita a pensar: ¿En qué medida se mantienen vigentes estas categorías sobre lo rural y cómo impacta en lo escolar? O mejor dicho ¿Qué continuidades y rupturas hay respecto a estas caracterizaciones y representaciones a la hora de pensar la enseñanza rural con pluri-cursos? Por lo expuesto

entonces, se propone asumir otra perspectiva que puede enriquecer el abordaje desde el reconocimiento de las nuevas formas de presentarse las ruralidades; por lo cual implica, pensar-la como un *“territorio con pluriactividad y en estrecha relación con el mundo urbano, buscando superar así la tradición dicotómica ciudad-campo e industria-agricultura”* (Pérez 2001 en González, 2015:10).

Este escenario cargado de significados resulta necesario tomarlo como punto de partida ya que permite revisar la noción de contexto de enseñanza, y no en el sentido de eso que rodea al sistema escolar, sino más bien como sistemas de interacción que permiten generar formas específicas y concretas para enseñar (y aprender). Por lo tanto, aquí queda expuesto en cómo la mejora en la enseñanza y el cambio en la orientación/intervención pedagógica en las escuelas secundarias rurales requiere del reconocimiento singular/específico de la realidad concreta en la cual se va constituyendo el proceso pedagógico. Con tal aclaración, doy paso a un segundo componente/sistema en el cual se desarrollan las prácticas de enseñanza: las escuelas secundarias rurales.

Si bien, el foco está en las prácticas de enseñanza de los docentes en las escuelas rurales con pluri-curso, no se puede obviar en cómo la dimensión de la política educativa atraviesa y constituye a los docentes en su ejercicio de la profesión. Es así que para explicar al respecto, se toma como punto de partida tres instrumentos legales en relación a la temática seleccionada que contribuyen en el abordaje jurídico respecto al desafío/necesidad de especificidad de propuestas para el contexto/escenario rural (y para analizar sus tensiones/controversias/desafíos). Así, la actual Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 (2006) reconoce a la educación rural como una modalidad particular, donde uno de

los grandes retos es adecuarse a las necesidades y particularidades de la población rural para garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de adolescentes y jóvenes en su derecho a la educación secundaria. De ahí que en el Art. 5 (Inciso C) plantea la necesidad de “*permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad (...)*”. Con tal expresión se hace referencia a cómo se define administrativamente desde las políticas educativas el lineamiento de un modelo organizacional que pueda dar respuestas a las realidades escolares, en este caso, el contexto rural.

Asimismo, a nivel nacional, la Resolución N°330/17 del Consejo Federal de Educación expresa que cada jurisdicción podrá implementar aquel plan más adecuado adoptando diferentes estrategias que consideren “*(...) las particularidades de sus contextos, necesidades, realidades y políticas del nivel secundario*” (Art. 4).

Por su parte, la Ley General de Educación de la Provincia de Formosa N° 1613 (2014) establece que uno de los objetivos de la modalidad rural es:

Promover una organización pedagógica y un enfoque intercultural de la currícula en todos los niveles del sistema que incluya saberes, competencias, capacidades y actitudes que rescaten y recreen los valores de la cultura productiva, del trabajo y del esfuerzo personal y compartido (Art. 44; Inc. g)

Son estos marcos jurídicos los que dan cuenta de la transformación en la estructura académica del secundario con modalidad rural, el cual contiene el denominado Ciclo Básico (Primer, segundo y tercer año) y el Ciclo Orientado (cuarto, quinto y sexto año de formación). Esto da cuenta de la extensión del servicio educativo/ampliación de la obligatoriedad pero a la vez conlleva análisis/reflexiones/debates acerca de la constitución

de su identidad (institucional/organizativa/pedagógica-curricular) para atender esa diversidad y complejidad de aspectos/situaciones que constituyen a los contextos rurales.

Queda claro entonces lo importante (y urgente) que es reflexionar sobre las condiciones de escolarización ante la extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina ya que nada más significativo que promover prácticas de enseñanza (y aprendizaje) singulares y potentes más allá de ciertos modelo institucional estándar y vigente (que son influyentes pero no determinantes).

A partir de lo ya planteado, se recuperan los aportes conceptuales de una de las pedagogas que realizó aportes centrales en los últimos tiempos sobre las secciones múltiples en las escuelas rurales, la Dra. Terigi (2008); es así que vale mencionar esta aclaración/diferenciación que enfatizó sobre “*modelo organizacional de modelo pedagógico*”:

Con la expresión *modelo organizacional*, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones. El *modelo pedagógico* es entendido aquí como una producción específica, que toma en cuenta esas restricciones para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el primero no “dicta” el segundo, sino que éste es una producción específica. Según se propone en esta tesis, en las escuelas rurales de nuestro país – quizás de nuestra región- se extendió el *modelo pedagógico del aula graduada* en el modelo organizacional del plurigrado (Terigi, 2008:13)

Dichas dimensiones conceptuales nos permiten plantear una mirada crítica en relación a las prescripciones jurídicas, los discursos educativos y el acontecer diario en las aulas ya que hubo (y hay) intentos de cambios en las prácticas escolares que llegan sutilmente al modelo organizacional pero que aun no impactan en el saber didáctico sostenido.

Para avanzar en esta investigación, se propone como otra categoría conceptual a tener presente el denominado pluri-cursos o pluri-años en el nivel secundario (llamados pluri-grados en las escuelas primarias). El mismo se expresa cuando estudiantes que cursan diferentes años de la escuela secundaria comparten un mismo docente y un mismo espacio/tiempo/escenario áulico. Por lo cual, Terigi (2008) nos dice que:

Lo múltiple es la *sección escolar*, la unidad mínima que conforma un establecimiento escolar, definida por el agrupamiento estable de un número de alumnos/as durante un período determinado de tiempo bajo la autoridad pedagógica de un maestro/a. La lógica graduada de la escolarización tal como la conocemos prevé que cada sección escolar agrupa niños y niñas que cursan un mismo grado de la escolaridad y que tienen aproximadamente la misma edad; pero en los plurigrados esa lógica organizacional se quiebra para dar lugar a secciones que agrupan a niños y niñas que se encuentran en grados diferentes de su escolarización. Lo múltiple en ese caso no es el grado, sino la sección. De allí la denominación *sección múltiple*, que utiliza la estadística educacional. (Terigi, 2008:18)

Tal es así que re-pensar y re-significar las clases y las prácticas de enseñanzas en las dinámicas de pluricurso, nos invita (quizás exige) reflexionar respecto a cómo en esos espacios pedagógicos de encuentro, de comunicación, de vínculo (y tantas cosas más: orden/desorden/consenso/conflicto/poder) se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual ese entramado hace posible la transposición de contenido escolar

específico/particular/singular. Es en este punto donde la mirada de Edelstein Gloria (1991, 2011) y Steiman Jorge (2018) nos van a enriquecer con el abordaje porque ambos focalizaron en sus investigaciones aquello que refiere al análisis didáctico de las propias prácticas de clase, es decir, ese micro-espacio donde se puede interrogar sobre las representaciones, sentidos y decisiones (racionales o no) con las que se expresan esos aspectos estructurantes de la organización escolar (espacio/tiempo/agrupamiento) y las estrategias metodológicas priorizadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se toma aquí como una de las primeras referentes en lo que respecta al campo de la enseñanza a la pedagoga argentina Gloria Edelstein, quien en su libro 'Formar y formarse en la enseñanza' plantea la categoría analítica "*construcción metodológica*" (Edelstein, 2011) con la cual se re-significa la concepción tradicional de método (y por lo tanto el rol del docente) en el campo de la didáctica. De ahí entonces que esta categoría conceptual es medular en el presente abordaje sobre pluri-cursos porque apela a la autonomía y relevancia del docente que si bien considera las orientaciones curriculares/pedagógicas/didácticas; pero es él quien toma las decisiones (estratégicas/situacionales) en relación a las intencionalidades de sus prácticas de enseñanza. Es así que en dicho abordaje, la pedagoga cordobesa propone "soportes didácticos" que permitirán analizar las prácticas de enseñanza, entre ellos menciona: "*los núcleos conceptuales, los ejercicios de análisis de situaciones de prácticas de enseñanza y el texto de reconstrucción crítica de la experiencia*" (Edelstein, 2011:146)

Por todo lo ya expresado, el concepto de construcción metodológica resulta imprescindible en esta investigación ya que permite reflexionar en relación al diseño y

desarrollo de las estrategias de enseñanza alejándose de posturas en las que subyacen supuestos de homogeneidad (en relación al método y a los sujetos) para avanzar hacia un abordaje consciente, reflexivo, crítico, problematizador en la cual quien enseña se vuelve protagonista/autor de sus propuestas pedagógicas. En expresiones Edelstein sería:

La construcción metodológica da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológicamente objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mocionadas se entrecruzan (Edelstein, 2011: 177)

Por otra parte, un libro publicado recientemente es el del Dr. Jorge Steiman, al cual tituló ‘Las prácticas de enseñanza: análisis desde una didáctica reflexiva’, en dicha producción académica diferenció y vinculó “*prácticas docentes, prácticas pedagógicas y prácticas de enseñanza*” (Steiman, 2018); de tal manera sostiene:

“(…) esa noción de prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados (...) Por eso, al intentar un acercamiento a la comprensión de las prácticas de enseñanza, no sirven las miradas uniformes, ni las certezas rotundas, ni los perfiles definidos, ya que en este sentido, se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico” (Steiman, 2018: 29);

También nos advierte en cuanto al análisis de las propias prácticas de enseñanza, en no perder de vista “*el develar los implícitos, los supuestos, las representaciones ocultas que motiva las decisiones, desdeñando centrar en la identificación de los componentes de la práctica*” (Steiman, 2018:137). En esa línea, nos recomienda ver la *clase como una*

totalidad (Steiman, 2018: 138) para identificar así la estructura global en la que hay que captar así de manera interpretativa la unidad de sentido que permita construir el conocimiento respecto lo que allí ocurre. Asimismo, en las clases es necesario para el análisis poder “*identificar las recurrencias didáctica, interrogar las decisiones y develar los supuestos e interpelar la racionalidad subyacentes*” (Steiman, 2018: 141)

En cuanto a uno de los elementos estructurantes de la organización escolar, se puede mencionar el uso del tiempo en y para las prácticas de enseñanza ya que éste puede ser utilizado como algo inmodificable o en función de las necesidades del ese singular proceso de enseñanza aprendizaje de la dinámica del pluri-curso. Al respecto Husti (1992: 273) en su trabajo científico planteó que “*el pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante la cuadrícula plantilla de la planificación del tiempo, convertida en el estereotipo de trabajo escolar*”. Desde este marco referencial, las rutinas que se expresan como lo obvio dan evidencia de cómo opera en la institución el denominado horario escolar lo cual es un aspecto a tener presente en esta investigación ya que la especificidad del pluricursos para la educación de los jóvenes de las escuelas secundarias de modalidad rural requieren una urgente problematización en cuanto a la rigidez y estática organizar para pensar en cómo dar lugar a un abordaje más dinámico y adaptable para favorecer procesos auténticos de comunicación educativa considerando que el aula es totalmente heterogénea por lo cual una estructura flexiva y móvil favorecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, otros de los aspectos estructurante en y para las prácticas de enseñanza es la demarcación del espacio escolar (tanto en lo material como en lo simbólico), el cual puede condicionar y constituirse en un facilitador o un obstáculo en la

construcción del conocimiento por parte de los estudiantes a partir de las estrategias de enseñanza de sus docentes en los pluri-cursos de contextos rurales. Resulta sumamente significativo citar aquí los aportes de Anijovich (2014) ya que sostiene que:

“El entorno educativo transmite mensaje. Comprendemos la cultura de una escuela, así como su concepción de enseñanza y aprendizaje, por medio de lo que nos muestran la disposición y el uso de los espacios; el modo en que distribuyen y funcionan permite determinar cómo y quiénes los habitan (...)” (Anijovich, 2014:45)

Asimismo, vale recuperar investigaciones que han contribuido a repensar en las tradiciones (que persisten) y esas nuevas formas/valoraciones/transformaciones respecto al espacio escolar, en tal sentido Antelo (2007: 68) manifestó que *“el espacio escolar no es, entonces, pura arbitrariedad, capricho, represión o restricción”*.

Con todo lo expuesta hasta aquí es evidente el desafío que conlleva la enseñanza con pluri-cursos o secciones múltiples ya que el docente tiene que atender esas particularidades/singularidades que son resultado de *“cronologías de aprendizajes”* (Terigi, 2010); por lo cual, la categoría conceptual propuesta por Terigi (2008) denominado *“invención del hacer”*, resultó significativa ya que permitió revisar cómo los docentes dan respuestas a las necesidades/exigencias que tal particularidad requiere, en tal sentido la pedagoga expresó:

Con la categoría invención del hacer, no se afirma que las respuestas de las maestras sean enteramente novedosas, ni que sean resultado de un análisis completo del contexto didáctico; ni siquiera significa que son enteramente satisfactorias para ellas. Tampoco se afirma que sólo en los plurigrados los maestros resuelven situaciones para las que no fueron preparados. Se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción de conocimientos para la enseñanza en las condiciones organizacionales de los plurigrados, la práctica de las maestras responde con un

hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componer otros elementos (Terigi, 2008:169)

Como es evidente, el pluri-cursos está cargado de exigencias para los docentes (y estudiantes) respecto al aula estándar, en tal sentido, Terigi, en su tesis doctoral, señaló diferentes investigaciones que dan cuenta del “*debate sobre la eficacia de las secciones múltiples*” (Terigi, 2013:52) lo cual refleja la importancia y riqueza de su trabajo a ser considerado en esta investigación ya que será uno de las consideraciones a tener presente porque lo usual y notable es que persisten discursos/expresiones (que merodean a veces tenues y otras veces con exageración) en relación la problemática de las prácticas de enseñanza en secundarios rurales con pluri-curso.

En función de este escenario planteado, quedan definidos entonces los objetivos para la presente investigación, por lo tanto, se menciona en primer lugar aquel denominado general ya que es el que nodal en este abordaje; y este consiste en:

- Explorar las orientaciones (principios/categorías) didácticas con las cuales los docentes toman decisiones en relación a los aspectos estructurantes (espacio/tiempo/agrupamientos/actividades/recursos) para el desarrollo de prácticas de enseñanza en una escuela secundaria con modalidad rural bajo un modelo organizacional (y pedagógico) de pluri-cursos.

Por su parte, entre los objetivos específicos se propone:

- Reconocer las estrategias de enseñanza, actividades y recursos didácticos utilizados en las clases, en construcciones metodológicas de *pluricurso* en una escuela secundaria con modalidad rural a partir de la observación de clases, análisis de secuencias didácticas y la voz que refleja las entrevistas semi-estructurada de los docentes.

- Identificar los formatos curriculares que predominan en la práctica de enseñanza de *pluricurso* en una escuela secundaria rural desde la observación de clases, análisis de secuencias didácticas y entrevista semi-estructurada a profesores.
- Conocer necesidades y/o problemáticas de diversidad e inclusión que surgen en las prácticas de enseñanza con metodologías de *pluricurso* en la escuela secundaria rural estudiada desde la observación de clases y el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas a profesores y al coordinador de la institución seleccionada.
- Observar e identificar el grado de adecuación de metodologías de *pluricurso* a las necesidades actuales de una escuela secundaria rural que se convirtió en objeto de investigación en el presente abordaje.

MÉTODOS

Diseño de Investigación

El desarrollo de la presente investigación educativa implicó asumirla como un campo complejo, ya que como es evidente, el problema seleccionado y los objetivos establecidos dan cuenta de los diferentes sentidos, tensiones, controversias, inquietudes que los docentes ponen juego en relación a las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria con pluricursos, por lo cual, se asumió para el estudio del presente campo educativo un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio y con un diseño de investigación no experimental. Por lo tanto, el foco estuvo en las percepciones, interpretaciones y significaciones que los actores (docentes y coordinador de la escuela secundaria seleccionada) realizaron en

relación al fenómeno educativo priorizado: las prácticas de enseñanza en pluricursos en la escuela secundaria rural donde ejercen su profesión.

Como ya se expresó más arriba, el fenómeno analizado es complejo y no puede ser abordado a través de mediciones o verificaciones causa-efecto sino más bien desde una exploración que permita descubrir y analizar procesos. Es decir, esta investigación se llevó a cabo dentro de los enfoques que intentan observar, comprender, confrontar práctica con teoría, efectuar asociaciones, formular preguntas no previstas y generar nuevos conocimientos.

Participantes

La Delegación Zonal de Villa General Güemes (Provincia de Formosa) tiene a su cargo 8 secundarios rurales en un radio de 35 km aproximadamente. En tal sentido, se tomó una de esas escuelas secundarias rurales perteneciente a la Colonia Santa Rosa (cito sobre Ruta Nacional 86, distante a 30 KM de la localidad de Villa General) como la institución de referencia para la presente investigación. La misma cuenta con el Ciclo Básico Secundario que funciona desde 2007 y con el Ciclo Orientado desde el año 2010. Dicha escuela, actualmente tiene una matrícula de 26 estudiantes, organizado de la siguiente manera: en primer año 4 alumnos, en segundo 3, en tercero 3, el cuarto 7, en quinto 5 y en sexto 4. En cuanto a los docentes, son un total 13, de los cuales trabajan con pluri-años 11 de ellos (3 en el ciclo básico y 8 docentes en el ciclo orientado). Otro dato clave es que la institución escolar se la comparte entre el nivel inicial, primaria y secundaria.

En tal sentido, estudiar las prácticas de enseñanzas fue asumir como sujetos de indagación a los profesores que actualmente desarrollan sus clases en esa escuela

secundaria rural con una organización de pluri-cursos; por lo cual, se optó por el enfoque de investigación cualitativa y exploratoria con la finalidad de reconocer y documentar sobre esas experiencias. Sin embargo, del total de 13 docentes de esa escuela secundaria, se procedió a tomar como participantes para este estudio solo a 6 docentes que trabajan con pluri-años y al coordinador de la institución escolar. Vale aclarar aquí que la selección de estos 6 profesores estuvo sujeta al horario de dictado de clase que disponían en la institución, ya que para esta investigación se tomaron días intercalados para el abordaje; los cuales fueron: lunes, miércoles y viernes.

Se insiste en remarcar que el número de casos estudiados no tiene como intencionalidad la generalización, sino la exploración y posible comprensión de cuestiones vinculadas a cómo los Profesores perciben/representan/valoran/desarrollan sus prácticas de enseñanza según las orientaciones pedagógicas que les prescriben o son construidas respecto a los pluri-cursos en secundarios rurales a su cargo.

Cabe aclarar también que cada uno de los docentes involucrados en la presente investigación, tuvo conocimiento de los aspectos esenciales de este estudio (planteo del problema, objetivos, metodología) como así también del aporte/contribución que su mirada hace en la construcción pedagógica de la temática seleccionada por lo cual se les remarcó el carácter confidencial de sus producciones. A partir de esto, se realizó el completamiento del 'consentimiento informado' para proceder al trabajo de investigación que tiene como protagonista a docentes y al coordinador.

Instrumentos de recolección de datos

Uno de los primeros instrumentos implementados fue la entrevista semi-estructura o semi-dirigida al Profesor Coordinador de la institución seleccionada ya que éste constituye un informante clave, es decir, es la fuente primaria de información que proporciona una comprensión profunda del escenario en el que se desarrolla la presente investigación. De ahí que se realizó un video-llamada para presentar la propuesta y conversar sobre el desarrollo del proyecto. Se aclara esta se realizó de manera virtual ya que nos encontramos en la implementación de medidas preventivas ante la propagación del COVID-19, lo cual está dado por el respeto al aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Ahora bien, a partir de la observación no participante de 3 clases virtuales se procedió a la recolección de información en relación a cómo conforma el grupo clase, cómo se atiende a la heterogeneidad de los estudiantes, qué tipos de actividades de enseñanza proponen, qué tipo de abordaje se realiza del contenido/tema priorizado, qué formato curricular y pedagógico se prioriza, en qué habilidades de estudio pretenden desarrollar desde los tipos de consignas más usadas, cómo aborda los momentos de la clase y qué recursos utiliza. Vale mencionar también que se realizó visita a la institución escolar respetando el protocolo para evitar la propagación del COVID-19; en la cual se observó y registró diferentes aspectos referidos al espacio escolar, tipo/ubicación de mobiliarios y recursos usados por los docentes.

Asimismo, la implementación de entrevista semi-estructurada a 6 docentes que desarrollan sus clases con pluricursos (ya sea en el Ciclo Básico o en Ciclo Orientado de la escuela secundaria seleccionada) permitió profundizar en la de-construcción y re-

construcción de las clases puestas en escenas, ya que con esta técnica de investigación cualitativa se puede comprender mejor las situaciones escolares desde las propias palabras de los sujetos actores (Profesores). Con ellos se abordaron cuestiones tales como: su formación docente inicial como continua en relación a la enseñanza para/en pluricursos, argumentos sobre la selección de estrategias de enseñanza priorizadas, uso del tiempo como del espacio escolar, las dinámicas de conformación de los grupos de estudios, la problemática de la diversidad e inclusión que surgen en el pluricurso, sus demandas y obstáculos más presente en y para el desarrollo de sus clases.

En cuanto al trabajo y análisis de documentaciones, se solicitó al coordinador de la escuela rural la plantilla horaria (para ver el uso del tiempo) como así también los acuerdos pedagógicos institucionales vigentes. Por otra parte, a los profesores se les pidió una secuencia didáctica ya implementada en este año 2020 para reconocer cómo aparecen las orientaciones didácticas y los aspectos estructurantes de las prácticas de enseñanza con pluriaños. Es importante señalar que dichas secuencias darán cuenta también de cuáles son los formatos curriculares (Asignatura, Taller, Proyecto, trabajo de campo, laboratorio u otros.) que predominan en el diseño de las prácticas de enseñanza.

Análisis de datos

Considerando que se adoptó para el presente trabajo de investigación un enfoque cualitativo tanto para la recolección de datos como en las estrategias de análisis, a continuación se dan a conocer las etapas que orientaron la organización y desarrollo de este estudio:

1. Considerando que la lectura cumple la función de aportar a la profundización y articulación teórica conceptual, se asume como punto de partida una re-lectura reflexiva de los materiales bibliográficos que focalizan en los aspectos estructurantes explorados (tiempo/espacios/recursos/grupamientos/estrategias de enseñanzas) que configuran las prácticas de enseñanza con pluricursos en una escuela secundaria con modalidad rural a fin de priorizar categorías conceptuales que orienten el diseño y aplicación de los diferentes recursos/instrumentos de recolección de datos como así también el análisis de los mismo.

2. Diseño de entrevista semi-estructurada (caracterizada por la flexibilidad y apertura) dirigida al informante clave: el coordinador de la escuela secundaria rural.

3. Video-llamada al coordinador de la escuela seleccionada para la presentación/socialización del trabajo de investigación como así también para el acuerdo de la implementación de los instrumentos de recolección de datos complementarios. Asimismo, en esa oportunidad se desarrolló la entrevista semi-estructurada, la cual focalizó en los siguientes aspectos del pluri-año: cantidad de docentes con sección múltiples, forma tradicional como decisiones innovadores para la distribución del tiempo y espacio, modalidad(es) de agrupamientos, acuerdos vigentes para atender dicha especificidad, capacitaciones o jornadas de reflexión, prácticas de enseñanza sistematizadas (o no) como significativas.

4. Visita a la institución escolar con el coordinador para realizar la observación y registro sobre los espacios/recursos de la institución escolar seleccionada. Corresponde aclarar que dicha visita se realizó respetando el protocolo de cuidado para evitar la propagación del COVID-19 que se dispone en la Provincia de Formosa.

5. Conformación del grupo de whatsApp con los 6 docentes que son sujetos de esta investigación con intenciones de favorecer la comunicación fluida y dialogar sobre el resumen del proyecto de investigación (enviado por email) como así también el abordaje del consentimiento informado a completar/firmar.

6. Observación no participante de 3 clases virtuales durante 40 minutos a partir de la video-llamada que cada profesor involucrado realizó a su grupo clase; en las cuales se registró aspectos tales como: grupo de estudiantes con quiénes se reúnen virtualmente, tipos de actividades/consignas propuestas, enfoque asumido para el desarrollo del tema/contenido priorizado, formato de la clase según priorización de las tareas/actividades, uso de los momentos/etapas de la clase.

7. Se solicitó a los 6 profesores que participaron de la presente investigación, el envío de una secuencia didáctica implementada en este año lectivo 2020 para ser revisada pedagógicamente según criterios previamente comunicados.

8. Descripción y análisis de la información explorada/obtenida a partir de las categorías conceptuales priorizadas: aspectos estructurantes de la organización escolar en pluri-año (tiempo/espacio/recursos didácticos/agrupamiento), prácticas de enseñanza usuales/cotidianas y ocasionales como respuesta a la especificidad del pluri-cursos, aspectos facilitadores y controversias/obstáculos de la sección múltiple.

9. Redacción del informe final con las conclusiones y devolución de los resultados a la institución participante en la presente investigación.

10. Publicación del informe científico.

RESULTADOS

A partir de la implementación de los diferentes instrumentos de recolección de datos priorizados en esta investigación se da a conocer aquellos resultados obtenidos, los cuales están organizados en función de los objetivos ya planteados y componentes seleccionados.

En primer lugar se hace referencia a aquellos aspectos estructurantes (tiempo/espacio/agrupamientos/recursos) que inciden directamente en las prácticas de enseñanza de los docentes de secundarios con modalidad rural y modelo organizacional de pluri-cursos.

Tal es así que, en cuanto a la distribución del tiempo, se pudo observar la presencia de una plantilla horaria (con bloques que les corresponde a cada materia/cursos/hora de entrada y salida/recreos) ya prescripta/visible para toda la comunidad educativa (docentes/estudiantes/familias). La misma aparece expuesta en la cartelera de la entrada a la institución, en cada una de las aulas al costado del pizarrón, en la carpeta de los estudiantes y en el discurso que usan los docentes al iniciar su clase. En cuanto a este último componente, se puede citar la expresión realizada al inicio de una de las clases virtuales por un docente:

“como ya saben chicos, todo los días lunes en este horario tenemos nuestra clase por eso tenemos que aprovechar el tiempo para desarrollar las consignas que les voy a dar” (Palabras de uno de los docentes)

Ahora bien, la entrevista realizada da cuenta que en el Ciclo Básico de Educación Secundaria se dan excepciones mínimas de flexibilidad para el uso del tiempo, y los argumentos más comunicados por los entrevistados son: que están designados por cargo, que el cumplimiento de su horario se realiza durante toda una jornada escolar y que eso no genera cambios entre bloques curriculares con otros docente. Sin embargo, en el Ciclo

Secundario Orientado (4to, 5to, y 6to año) el horario se presenta con mayor rigidez ya que la dinámica de pluri-año no es para todos los cursos y esto conlleva como necesario el respeto de lo establecido. Así, en palabras de los docentes participantes se mencionó que las actividades curriculares y el desarrollo de contenidos de una determinada materia se cortan o más bien tienen que finalizar cuando termina cada bloque estipulado en la plantilla horaria porque tiene que ingresar al aula otro docente. Además, las entrevistas dan cuenta valor positivo que los profesores hacen ante la organización de este horario fijo ya que les permite organizarse mejor.

“¡Claro que Sí dispongo y respeto el horario establecido! Como toda situación de aprendizaje institucionalizado, existen horarios por cumplir y espacio que ocupar (Docente I entrevistado)

“Lo positivo de mi horario es que al organizarme hasta dos espacios curriculares en un día durante toda la jornada me permite, por el cargo en el que estoy designada, solo ir 3 veces en la semana y eso ayuda en la economía de mi hogar porque no tengo que viajar tanto” (Docente II entrevistado)

Respecto a la distribución del espacio escolar como a la implementación de los agrupamientos y su impacto en las prácticas de enseñanza se pudo evidenciar en todas las entrevistas que, el aula es el lugar priorizado para las clases y que los estudiantes están agrupados por sus cursos y en forma lineal más allá de compartir la misma aula.

“Generalmente los estudiantes están ubicados en fila y reunidos en parejas pedagógica por afinidad pero siempre respetando el curso al que pertenecen (...) Ellos así vienen trabajando en todas las materias y yo respeto eso” (Docente V entrevistado)

En las aulas observadas, las cuales miden 5 x 3 metros (15 metros cuadro) se pudo visualizar la presencia de una pizarra con el escritorio del docente al frente, mesas y sillas una de tras de otras según el curso que representan, carteles pegados por la pared que refleja algunos temas trabajados en las diferentes materias (de los cinco carteles

observados, 4 tienen frases breves a modos de resumen e indica el curso que hizo; pero hay uno que refleja creatividad y en el mismo están los nombres de todos los estudiantes de esa aula). Ante estas condiciones, todos los entrevistados manifiestan que el espacio que se dispone es restringido y que se presenta como un obstáculo para el desarrollo de la creatividad pedagógica.

“En ocasiones cuando hay que realizar carteles, afiches o algún dispositivo se le da la libertad de elegir donde se sientan más cómodo ya que el aula es muy pequeño y resulta difícil” (Docente II entrevistado)

“Cuesta hacer algunas tareas en el salón, pero igual, muy pocas veces salimos de nuestra aula para estudiar porque como se comparte la escuela y preferimos evitar inconvenientes con el otro nivel porque ya sabes cómo son los adolescentes cuando salen del curso (...) y eso puede ocasionar dispersión y problemas” (Docente VI entrevistado)

Además, algunos docentes manifestaron que en ciertas oportunidades se realizan trabajos fuera del espacio del aula a modo de trabajo pedagógico con el entorno inmediato (el gallinero, la huerta, el vivero, visita a algunas familias) donde el agrupamiento de los estudiantes cambia y ellos se reúnen según interés/preferencias, necesidad, rol en el que se destacan.

“Cuando la ocasión lo amerita acordamos con los estudiantes el espacio para el desarrollo de las clases; así a partir de un dialogo guiado se le permite reconocer cuáles son esos espacios para visitar, observar y registrar (...) Sin embargo, cuando se les consulta, muy poco aventuran respuestas, la mayoría de los alumnos está en silencio” (Docente I entrevistado)

En relación a los recursos materiales comunes más utilizado son: el pizarrón con tizas, libro de textos y fotocopias. Además, se mencionan de manera específica el uso

celular con la conectividad de la escuela, equipo de sonido, afiches, globo terráqueo/mapas y herramientas para el trabajo en proyectos específicos de la huerta y el gallinero.

Por su parte, la observación de las secuencias didácticas refleja que todos los docentes involucrados en esta investigación diseñan sus secuencias en una parrilla comparativa estableciendo la organización de contenidos priorizados y tareas/actividades aquellas que corresponden a cada curso. Es importante señalar que la mayoría de las consignas propuestas en las secuencias son de tipo sencillas porque apuntan a extraer la información literal de los textos enfatizando en desarrollar la comprensión lectora como capacidad focalizada. Sólo algunas consignas dan cuenta de solicitar una mayor comprensión para su desarrollo. Por lo tanto, se diseñan tantas secuencias didácticas según cada curso/año que se tiene a cargo; esto conlleva a que los estudiantes que pertenecen a años distintos pero que comparten el mismo aula no pueden interactuar y enriquecerse desde consignas explícitas propuestas por los docentes.

Estos registros permiten dar cuenta del diseño de las formas tradicionales de enseñar, por eso, en lectura/análisis de la sección denominada “actividades del docente y del alumno”, se pudo reconocer que las estrategias más nombradas son: la explicación dialogada y expositiva; la lectura modelo, el uso de apoyaturas visuales (escritos en la pizarra, esquemas, videos).

“El docente registra en la pizarra el nombre del texto que van a leer y comienza a indagar sobre el significado de cada palabra registrando en la pizarra el aporte de los estudiantes. Seguidamente se le entrega a los estudiantes una fotocopia con el texto” (Estrategia expresada en una secuencia didáctica)

“Lectura modelo por párrafo y escucha por parte de los estudiantes para comentar oralmente en una frase breve qué entienden. Ese comentario será registrado en la pizarra” (Actividad del docente explicitada en una secuencia didáctica)

En menor medida se citan tareas para el trabajo de campo y desarrollo de actividades prácticas.

“A partir de la observación de todo lo que está alrededor de la escuela, anoten en su carpeta aquellas evidencias que creen que se puede trabajar con los temas desarrollados en la clase” (Tarea enunciada en una secuencia didáctica)

“Recolectar materiales concretos propios de la zona para trabajar los contenidos que dimos en la clase anterior” (Consigna escrita en una secuencia didáctica)

“Para planificar nuestra salida de campo tenemos que definir qué vamos a observar, a registrar y cómo; por eso, releen el tema trabajado y en pareja pedagógica realicen una propuesta detallando la agenda de la salida y los recursos a llevar” (Tarea que aparece en una secuencia didáctica)

Además, la observación de dichas secuencias da cuenta que se planifica para cada curso, es decir, se realiza la secuenciación de contenidos o temas según la disciplina, se definen los objetivos específicos de aprendizaje, se nombra un producto final que deben entregar los estudiantes al finalizar la secuencia, nombran las capacidades cognitivas priorizadas (comprensión lectora, trabajo con otros, producción escrita), se detallan las actividades que realizarán los estudiantes y las formas de evaluación según curso y materia.

Tal es así que cuando se realizó la entrevista a los docentes sobre estas decisiones, todos expresaron que ese tipo de planificación es requerida por la coordinación/dirección y que ya está establecido realizar una secuencia por cada curso más allá de que estén compartiendo el aula por la dinámica del pluri-curso.

Asimismo, de la observación de la clase número 1, que tiene carácter de enseñanza porque el docente menciona que trabajara un tema nuevo, se pudo registrar que luego de la breve presentación les menciona el tema que cada curso va desarrollar (les aclara allí que hay un tema central que une a todo el aula pero que cada curso le dará alcances diferentes), por eso les pide que registren en sus carpetas todo lo que vean como útil más allá de que ya disponen en las fotocopias que se les envió; seguidamente les solicita que por curso digan oralmente qué saben o donde escucharon sobre el tema que les corresponde (comienza con el año más bajo y así continua por los demás). Posteriormente les explicó las dos consignas que deben realizar y les permitió el tiempo para que cada estudiante pueda desarrollar una de esas tareas y así socializar/leer al cierre de la misma. Se aclara que solo dos estudiantes leyeron y uno comentó sobre el desarrollo de la actividad propuesta ya que los demás dijeron que no les alcanza el tiempo para hacer. Ante esta situación el docente remarcó que hay que concentrarse más y que en el próximo encuentro van a iniciar con la socialización aquellos estudiantes que tienen pendiente la tarea.

En relación a la clase N° 2, la propuesta pedagógica fue de revisión de temas y tareas ya desarrolladas, por eso durante la actividad de inicio se hizo preguntas abiertas a todo el grupo clase donde ellos exponían/leían sus postura (aquí no se podía diferenciar a qué curso pertenecía cada estudiante y se evidenciaba un solo grupo clase). Luego les explicó la actividad de aplicación a cada curso (dicha tarea ya disponen en las fotocopias enviadas con anterioridad), se les permitió un tiempo para que realicen y finalmente el docente les dijo que solo iban a socializar un estudiante por curso, por lo cual se procedió a la comunicación de esas producciones.

Por su parte, en la tercera clase se inició pidiendo que cada estudiante lea la producción de la clase anterior para que después digan cómo creen que pueden aplicar esos temas en sus domicilios. Además se les dijo que puedan hablar en primera persona al momento de expresar esa relación entre temas y situaciones domiciliarias. Es así que mientras los estudiantes permanecían en silencio (seguramente pensando en lo solicitado); el profesor compartió dos ejemplos que buscaban clarificar y contextualizar (Lo hizo en primera persona y mencionando situaciones vivenciales del lugar donde está ubicada a escuela secundaria rural). Seguidamente los estudiantes compartieron breves aportes (se inició por el curso más bajo).

Es así que tanto las observaciones de clases, la lectura y análisis de las secuencias didácticas como así también las entrevistas semi-estructurada a docentes deja como común denominador que todos los profesores están focalizados en las lógicas de sus disciplinas para la selección y secuenciación de temas y actividades por curso, tal es así que se da prioridad a la clase expositiva como el diálogo interrogatorio donde el rol de los estudiantes es resolver las consignas reconociendo aquellas ideas claves y literales de los textos que trabajan siempre centrados en el curso al que pertenecen; es decir, la dinámica organizativa y pedagógica de los grupos en el aula es identificarse por el año al que pertenecen donde las decisiones realizadas son mayormente del docente. Otro elemento clave para remarcar aquí es que las secuencias didácticas y las entrevistas semi-estructuradas dan cuenta que se proponen las tareas pidiendo a los estudiantes que se agrupen solamente por cursos para realizarlas; pero en varios testimonios de los profesores se remarca la falta de conversación en esos grupos por lo cual el desarrollo de esas tareas es

más individual (esto se evidencia en la clase observada donde cada estudiante no busca conversar con los demás solo prefiere exponer su respuesta). También, resulta importante compartir aquí el valor que tiene para los docentes el registro que los estudiantes deben hacer en sus carpetas como fuente de evidencia del estudio y aprendizaje; esto está expresado en las secuencias didácticas en varias oportunidades de manera explícita y también en las clases observadas ya que se insiste en el uso de la carpeta.

Ahora bien, abordar el segundo objetivo específico de esta investigación, es decir, reconocer aquellos diversos formatos curriculares que están presentes en la organización de las prácticas de enseñanza como así también aquel más utilizado, implicó en primer lugar la lectura analítica de las secuencias didácticas de los profesores ya que en ellas hay una representación hipotética o anticipada del recorrido (pedagógico-didáctico) de la clase. Para eso se revisaron los objetivos específicos de aprendizajes, las consignas y la organización del tiempo/espacio como elementos que configuran un determinado formato.

Respecto a los objetivos, aparece como recurrencia en las secuencias analizadas que mencionan como prioridad desarrollar cognitivamente la comprensión lectora y en menor medida la producción escrita a partir del respeto por los pasos que ambas capacidades requieren. Esta declaración se vincula directamente con uno de los acuerdos establecidos en la institución escolar en el cual dice:

Trabajar en todos los espacios curriculares estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, focalizando en el diseño de tareas para la pre lectura, lectura y pos lectura (Acuerdo establecido en la institución)

Por otra parte, en las secuencias se visualiza un privilegio de estrategias de enseñanza que pretenden la transmisión y apropiación de los contenidos/temas disciplinares desde la

el diálogo dirigido por el docente para la indagación de conocimientos previos, la exposición explicativa, situaciones de lectura y escritura como así también la ejemplificación de la información literal de los textos trabajados. De tal manera se pudo observar que en las consignas se resaltan las siguientes instrucciones: nombren, reconozcan, observen, describan, lean, copien, extraigan, localicen, representen, ejemplifiquen, clasifiquen, comuniquen oralmente. Con estos elementos se puede decir que el formato priorizado es la asignatura o materia.

Lean el texto por párrafos, enumérenlo y extraigan una idea principal de cada uno. (Consigna de una secuencia didáctica)

Lean el texto por párrafos, enumérenlo y realicen preguntas que se puedan contestar con la información de cada párrafo (Consigna de una secuencia didáctica).

Clasifiquen en un cuadro la información del texto y luego traigan materiales de sus casas que relacionan con la información del cuadro (Consigna de una secuencia didáctica).

Resulta necesario compartir también cómo en dos secuencias observadas se puede visualizar que actividades de enseñanza fuera del espacio del aula. Una de esas secuencias refiere a esta actividad al principio de su recorrido mencionando el formato de salida de campo y la otra la explicita como cierre/aplicabilidad/demostración de los temas desarrollados en el espacio curricular. Aquí se dan a conocer cómo están explicitadas:

Salir del aula, recorrer al alrededor de la institución durante 20 minutos y registrar aquellas situaciones que le generan preguntas sobre el tema que se mencionó como central para trabajar en las próximas clases (Consigna extraída de una secuencia didáctica)

Con el registro de la salida de campo que se realizó para iniciar nuestras clases tendrán que contrastar esos datos con la información extraídas de los textos (...) (Consigna Extraída de una secuencia didáctica)

Teniendo en cuenta los temas desarrollados en la clase, salgan al patio de la escuela durante 10 minutos, observen y registren aquellas 3 situaciones o ejemplos que allí ven y que ustedes relacionan directamente con lo ya trabajado (Consigna extraída de una secuencia didáctica)

Ahora bien, la observación de las 3 clases (durante 40 minutos cada una) permitió identificar el tratamiento de un tema particular priorizado para ese campo disciplinar en cuestión desde actividades que permitan comprender la información literal del contenido seleccionado para cada curso. La recurrencia en estas clases es la constante aclaración que se realiza por parte de los docentes en explicar que el tema que actualmente están desarrollando es un sub-tema de lo ya trabajado en sus materias y que es importante ir comprendiendo cómo se relacionan unos con otros. Es aquí una vez más que la tradicional modalidad organizativa de materia o asignatura está presente ya que desde un concepto o tema estructurante se van desplegando otros de menor jerarquía o complementarios al considerado prioritario.

Este tema que vamos a estudiar hoy se desprende del tema central que nombramos en encuentros anteriores y está totalmente vinculado con el de la clase anterior, por eso es importante que ustedes no dejen de leer los contenidos que se da en la clase anterior y consultar si tienen dudas para no atrasarse y luego tener problemas de comprensión (...) Así que ahora vamos a comprobar cuanto se acuerdan porque me tendrán que responder por curso ¿En cuáles de las clases ya pasada se mencionó algo parecido a este nuevo tema? ¿En dónde más escucharon hablar sobre este tema? (Palabras del docente de la clase 1 observada)

También este formato de materia o asignatura muy presente en las clases observadas se puede notar cómo el rol del docente, que prioriza la explicación de los temas y el diálogo dirigido, es complementado con la incorporación de dos estrategias metodológicas como ser la ejemplificación para clarificar y contextualizar los temas seleccionados y el uso del

relato en primera persona para que los estudiantes se puedan implicar de manera auténtica y darle sentido a los temas que están desarrollando.

Una ejemplo concreto a nivel escolar en el cual puedo notar la presencia del tema que estamos trabajando es cuando yo y mi grupo familiar asistimos a (...) Esto se debe a que el tema refiere estudiado dice que (...) y nosotros cada vez que visitamos un lugar nos encontramos con (...) (Extracciones de la ejemplificación del docente de la clase observada N° 3)

Ahora bien, en cuanto a las entrevistas semi-estructuradas los docentes, todos expresaron que cada uno planifica sus materias y que en pocas situaciones, para responder con lineamientos que llegan del ministerio de educación sobre Proyecto de Base Local y Plan de Búsqueda, se juntan a definir una situación compartida y así acuerdan con qué temas cada cual va trabajar desde su asignatura para contribuir a esa situación. Aquí se puede notar cómo el formato de asignatura es el priorizado pero que de manera circunstancial se realizan proyectos integrados con salida de campos. Sin embargo, se focaliza en el diseño articulado pero no en la aplicación auténtica sistemática.

“Y cada profesor de acuerdo a la orientaciones del NAP (núcleo de aprendizaje prioritario) ve qué es posible trabajar en cada curso y planifica” (Docente IV entrevistado haciendo referencia al formato de asignatura)

“De acuerdo a los proyectos que en la institución se debe hacer porque nos solicitan desde el ministerio, nos juntamos algunos docentes y cada uno vemos qué temas trabajar para hacer aportes en ese proyecto y luego ya cada uno hacemos nuestra secuencia” (Docente III entrevistado en el cual se expresa el formato de proyecto)

“Para trabajar algunos temas planificamos en mi materia una o dos salidas de campo en el año y la verdad que a los estudiantes les gusta este tipo de actividad porque pueden vivenciar los contenidos y descubrir otras cosas que no están en los textos que leemos” (Docente II entrevistado, quién refiere al formato salida de campo)

Por su parte, abordar el tercer objetivo específico en esta investigación referido al (re)conocimiento de las necesidades y/o problemáticas de diversidad e inclusión que surgen en las prácticas de enseñanza con metodologías de *pluricursos*, implicó organizar el abordaje mediante entrevistas semi-estructuradas desde tres líneas: En primer lugar una conversación respecto a aquellas representaciones evocadas ante las necesidades y problemáticas en los pluricursos, Luego, una segunda línea focalizando en necesidades y problemáticas diversidad e inclusión con la organización en aulas de sección múltiples. Finalmente de qué manera intervienen ante esa diversidad con la cual conviven en las aulas.

Es así que las expresiones con las cuales los entrevistados iniciaron fueron: reducido espacio físico en las aulas para el dictado de clases, la cantidad de secuencias didácticas que hay que diseñar por disponer de varios cursos a cargo bajo una misma aula y para la misma designación horaria que se tiene, la escases de recursos materiales (una sola pizarra en el salón por ejemplo como así también no tener proyector o elementos de laboratorio) y humanos con los que se cuenta en la institución, la falta de capacitación específica y explícita para pluriaños ya que ninguno tuvo en su formación inicial experiencias donde se aborde la enseñanza para este tipo de organización pedagógica, tener que dar diferentes disciplinas en un mismo horario y espacio a cursos diversos. En razón de lo expresado se comparten las voces de los actores que participaron en este estudio:

“(…) por eso cuando el grupo clase es numeroso porque hay varios años en la misma aula y ese espacio al ser pequeño genera dispersión en los estudiantes y no contribuye a que puedan asimilar con claridad lo propio de su curso” (Docente I Entrevistado)

“Seguramente dar en pluriaños tiene su especificidad, yo desconozco (...) por eso es importante que nos capaciten en cómo enseñar en esta realidad” (Docente III Entrevistado)

“En el ciclo orientado resulta difícil dar clase en un mismo espacio áulico donde hay cursos/años y materias diferentes en un mismo horario (...)” (Docente IV Entrevistado)

“Cuando se incorporan docentes nuevos a la institución, les resulta difícil relacionar según grado diferentes de complejidad los temas que hay que dar en una misma aula a cursos diferentes y eso confunde a todos los estudiantes” (Docente VI Entrevistado)

Sin embargo, en la segunda línea mencionada aparecieron las siguientes problemáticas: la complejidad de atender las inquietudes de los diferentes cursos a cargos de manera simultánea; el avanzar en el desarrollo de los temas planificados cuando algunos estudiantes no logran realizar las tareas mínimas para aprobar el espacio curricular ya que faltan y no completan o a causa de problemas de lecto-escritura que traen de la escuela primaria; la dificultad que tiene la mayoría de los estudiante en salir de su cotidianidad para pensar algunos temas, la falta de articulación entre docentes para integrar espacios curriculares, que solo algunos pueden inferir un texto o ampliarlo ya que la mayoría solo logra quedarse con la información literal y que los estudiantes más avanzados no siempre ayudan a los de los cursos más bajos. Tal es así que para dar cuenta de estos aportes, se transcriben a continuación fragmentos de las expresiones de los docentes entrevistados:

“La mayoría de los estudiantes de esta comunidad están muy arraigados a sus vivencias cotidianas por eso cuando buscas hacerle vincular con aspectos de otras realidades solo para iniciar la conversación o para ejemplificar algún tema, ellos quedan sin herramientas” (Expresión de un docente entrevistado)

“Hay estudiantes muy lentos para escribir como así también con producciones que ni ellos entienden, lo cual hace que no puedan comprender lo que leen o escriben en sus carpetas y esto si los atrasa (Expresión de un docente entrevistado)

“A veces algunos estudiantes terminan las tareas propuestas para esa clase, y yo le pido que colaboren orientando a algunos de sus compañeros del aula, pero no siempre lo quieren hacer (...) y otras veces si uno no los mira, le terminan haciendo las tareas”. (Expresión de un docente entrevistado)

Respecto a la tercera línea, es decir, a las intervenciones mencionadas en las entrevistas ante la diversidad/inclusión se enfatiza: el trabajo entre pares, la atención personalizada a quienes precisan de un mayor acompañamiento para realizar las tareas que se propuso a su curso/año de estudio, el desarrollo de tareas domiciliarias, la constante actividades de revisión de temas y actividades entre todos, el uso de estrategias meta-cognitivas para la reflexión sobre uno mismo en su rol de estudiante y así decidir qué compartir al cierre de la secuencia para dar cuenta de sus aprendizajes. Aquí están algunas de las menciones que hicieron los docentes:

“Con aquellos estudiantes que más les cuesta resolver las tareas tomo dos posturas, una, trabajar de manera personalizada en el aula para ayudarlo; y otra, le envío nota en el cuaderno de comunicación a su familia para que lo ayuden con mayor tiempo de estudio en el domicilio”. (Expresión de un entrevistado)

“Hacemos repaso o revisión permanentemente así vemos cómo ayudamos a aquellos que más les cuesta y con el completamiento de las preguntitas de meta-cognición ellos mismo se dan cuenta de sus aciertos y errores” (Expresión de un docente entrevistado)

“Hoy en tiempos de pandemia se decidió que todos los docentes tenemos que enviar las propuestas de clase de manera impresa (formato papel) para cada estudiante (...) y en el caso que hay dudas, pueden escribir sus consultas en una sección de los trabajos impresos que dice observaciones o preguntas al profesor (...) Pero también tienen la opción aquellos que tienen conectividad de ser parte de clases virtuales sincrónicas y allí van expresando sus producciones y consultas” (...) (Expresión de un docente)

Con respecto a cómo se trabaja la diversidad e inclusión en las clases observadas se pudo evidenciar como recurrencia los siguientes aspectos: solo son parte de cada video-llamada aquellos estudiantes que disponen de conectividad con los cuáles hay una comunicación más fluida para la explicación, el planteo de dudas y la socialización de los

avances en las tareas; hay un horario fijo para el inicio y cierre de las clases; persisten las tareas como los agrupamientos por cursos (cada curso tiene sus actividades); las consignas propuestas fueron muy generales y generaron un alto grado de dependencia del docente para la corrección de las mismas; en el momento de la socialización por parte de los estudiantes se evidencia solo puesta en común y no diálogo o intercambio entre compañeros; los docentes insisten en varias oportunidades a los estudiantes que deben terminar las tareas para evitar la acumulación.

Solo son dos consignas para cada curso y voy a comenzar explicando a (...) por eso les pido atención. A los demás le solicito que lean en silencio las tareas que ya se les envió porque luego les explicaré a ustedes (...) (Expresión de un Profesor de la clase observada N° 1)

“Profesor, voy a leer mi tarea, no sé si está bien pero voy a leer ya (...) así usted me corrige”. (Expresión de un Estudiante de la clase observada N° 2)

Finalmente, se comparten aquellos resultados que contribuyen en el abordaje del último objetivo propuesto en esta investigación que consistió en identificar el grado de adecuación de metodologías de *pluricursos* a las necesidades actuales de una escuela secundaria rural; por lo tanto se inicia recuperando aquellas evidencias de las clases observadas y seguidamente aportes de la entrevista semi-estructurada.

Una primera evidencia de la observación de las clases es que los docentes realizan una complejización de los contenidos entre los diferentes cursos que integran el pluricurso, es decir, cada curso tiene un alcance diferente en el contenido conceptual que desarrollan.

“Si bien hay un contenido central que nos une a todo lo que estamos en el aula, cada curso le dará una mirada particular según la contextualización que les voy a indicar: a nivel local ustedes que son del curso más bajo, a nivel provincial el otro curso y ya un enfoque nacional los más grandes” (Docente de la Clase Observada N° 1)

El segundo aspecto para dar a conocer de las clases observadas es cómo los estudiantes expresaron con mayor facilidad su punto de vista cuando el docente iba indagando con especificidad respecto a situaciones vivenciales del lugar donde viven. Aquí la pregunta estaba focalizada en el curso más bajo, sin embargo, los estudiantes de cursos más alto que solo tenían que escuchar el aporte de ese curso al cual se le indicó la consigna, hacían gesto que insinuaban pedir participar para dar su opinión.

“Ya les compartí mi ejemplo en primera persona, ahora quiero que inicie contando su ejemplo el curso de (...) ya que ustedes tienen que situarse a nivel local para relacionar los temas (...) tengan en cuenta: ¿qué se produce en sus casas? ¿Qué recursos usan para esa producción? ¿Solo se produce para el consumo propio?” (...) (Expresión del docente de la clase observada N° 3)

Un tercer elemento reconocido en una de las clases es que durante la actividad de inicio se trabajó con todo el grupo clase sin diferenciar los cursos a los que cada estudiante pertenece, esto da cuenta en cómo desde este tipo de actividad se promueve un mayor diálogo y colaboración entre estudiantes.

“Como hoy vamos hacer una revisión de lo ya trabajado, la idea es que todos puedan participar contando cuál fue el tema central compartido por todos, qué temas concreto dimos en cada curso, qué actividad le resultó más fácil realizar y qué relación encuentran con el tema que da alguno de los cursos que compartimos el aula (...) (Expresión del Docente de la clase observada N° 3)

Desde la observación del aula y la complementación con entrevista focalizada en la particularidad de un afiche expuesto en la pared se puede decir que el diseño de un producto final o evidencia de aprendizaje entre todos los estudiantes del aula permite un aprendizaje significativo porque se partió de un tema común con todo el grupo clase, se acordó con ellos cómo representar ese recorrido para así ir haciendo los aportes que permitan el logro de ese producto final y compartido.

Cuesta hacerlo, pero en algunos casos lo implementamos (...) y sirve de experiencia porque es olvidar productivo para los alumnos trabajar entre todos sobre un tema común y que cada uno pueda hacer aportes para llegar al resultado final entre todos desde lo que se sabe y se está aprendiendo (...) Así hicimos ese afiche y la verdad que nos gustó a todos (Docente III Entrevistado)

Por otra parte, en las entrevistas semi-estructuradas se mencionó como recurrencia que el poder salir algunas veces del aula para el trabajo de campo permite que los estudiantes se vinculen entre todos para hacer las actividades y así se da un diálogo e intercambio más fluido desde los temas que están aprendiendo.

Durante la salida de campo y con los pocos recursos que tenemos para el trabajo en el laboratorio que hemos armados en un rincón del aula donde están los libros y también la maestra tutora, puedo notar que la interacción entre todos los estudiantes es más fluida que en el salón de clases (Docente II Entrevistado)

Por último, se mencionan dos acciones ya implementadas que los docentes reconocen como significativas para el pluriaño: una de ella fue la preparación para feria de ciencia en la cual mediante la resolución de problemas pudieron diseñar actividades planificadas que atiendan la diversidad más allá del curso al que pertenezcan los estudiantes. Y la otra, organizarse y prepararse para la jornada de festejo en los ciclos rurales, donde todos los estudiantes (sin importar el curso) según sus intereses hicieron aportes para la presentación de una producción que identifique a su comunidad; entre las cuales dieron a conocer: maquetas, secuencias de fotografías de su zona con epígrafes y relatos anecdóticos.

Por lo tanto, en esta sección compartí aquellos resultados considerados imprescindibles en la investigación realizada ya que dan cuenta de cómo los docentes de una escuela secundaria rural con organización de pluricursos diseñan y recrean sus

prácticas de enseñanza en la que inter-juegan tradiciones de su formación docente inicial, actuales normativas prescriptas, acuerdos institucionales y creatividad personal.

DISCUSIÓN

La investigación que aquí se presenta se ha centrado en reconocer con qué orientaciones los profesores argumentan sus decisiones didácticas en dinámicas de pluri-cursos en una secundaria rural; por tal motivo se da sonoridad a las prácticas de enseñanzas entendidas como aquellas intervenciones que adquieren forma de propuesta singular pero que son complejas por el carácter social e intencional que la configura y que requiere de aproximaciones no uniformes sino desde perspectivas en las que se entrecruzan miradas, controversias y desafíos. Se ilumina entonces este punto de partida con el aporte de la pedagoga cordobesa Gloria Edelstein (2011) quien plantea que:

“La enseñanza es compleja dado que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Los múltiples determinantes que la atraviesan impactan sensiblemente en la tarea cotidiana; ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento” (Edelstein, 2011:105).

Queda aquí planteado lo necesario que es institucionalizar la práctica reflexiva entre los actores de la comunidad educativa para poder develar (hacer visible) y problematizar (poner en duda las certezas) aquellos sentidos/formas de comprender y abordar la enseñanza en dinámicas de pluri-años en pos desarrollo de nuevos conocimientos compartidos desde la participación auténtica, la intencionalidad, la voluntad y la apertura que contribuyan des-andar las meras prácticas ocasionales, individuales e in-sostenidas.

A partir de lo expresado, se aborda en primer lugar la utilización del tiempo como un elemento estructurante para pensar las clases en pluri-cursos; de ahí que una de las recurrencias identificadas es el uso/respeto por la plantilla horaria que administra el tiempo escolar (de la institución, de las clases) y que es percibido (por los docentes) como un organizador/regulador en el diseño y desarrollo de sus prácticas de enseñanzas.

(...) Y ya estamos habituados, por eso tenemos que planificar y estructurarnos al tiempo de cada materia (Expresión de un docente entrevistado)

Por lo tanto, predomina como perspectiva asumida el ajustarse al tiempo prescripto ya que se lo asume como parte de lo obvio y de lo incuestionable, al decir de Aniko Husi (1992:274) *“la uniformidad y la inmovilidad son los principios organizativo sobre los que se apoya (...)”*. Esta mirada aparece como obvia en el ciclo orientado de la escuela secundaria rural ya que al ser varios los profesores que fueron designados por horas cátedras, deben respetar el respectivo horario para garantizar el desarrollo de cada espacio curricular y no se evidencian acuerdos para poder abordar desde otro lugar esta organización. En otras palabras sería, las actividades curriculares están divididas según materias, por lo cual, al terminar el bloque inicia otro profesor con sus respectivos contenidos y actividades según el cronograma establecido en la plantilla.

Sin embargo, en el ciclo básico donde los profesores son pocos porque fueron designados por cargos, hay una mayor libertad y flexibilidad para administrar el uso del tiempo si la situación escolar amerita. Pero aquí se puede identificar una de las controversias ya que sólo si algún episodio irrumpe en la dinámica escolar se aprovecha este recurso en función de las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo contrario, sigue la plantilla horaria rígida la que ordena los horarios específicos para cada

asignatura que se repiten semana a semana y no se modifican. Pues queda en evidencia que quien orienta las decisiones que repercuten en la sección múltiple es el sistema de designación de profesores como así también el posicionamiento de ellos al no interrogar/problematizar esa organización para re-construir las estructuras instaladas. Vale la ocasión de preguntarse ¿Qué sucede con las propuestas de enseñanza cuando el sujeto docente actúa sobre el sujeto estudiante y no con ellos?

Otra de las tensiones significativas es cuando se establece una relación entre tiempo escolar y demandas/aprendizajes de los estudiantes, ya que tanto en las observaciones de clases como en las entrevistas se pudo evidenciar que el ritmo de algunos estudiantes no coincide con el tiempo escolar objetivado y esto deja en tensión esa representación y valoración que los docentes hacen del mismo (en sus secuencias y en las primeras entrevistas). Aquí entonces, aparece uno de los grandes desafíos para las dinámicas de pluricursos y la atención de la diversidad de realidades que consiste en “*quebrar la plantilla horaria uniforme y repetitiva que se ha instalado en la práctica y en las mentalidades*” (Husti, 1992: 284). Resulta valioso mencionar que una organización dinámica y flexible del tiempo, en la cual se asuma una mirada dialógica entre los actores educativos, va a contribuir en orientaciones didácticas apoyadas en la concertación reflexiva desde reconocimiento de las demandas/motivaciones/expectativas/trayectorias de los sujetos sociales estudiantes.

Para la enseñanza de nuestra época, utilizar tiempos, duraciones y ritmos multiformes integrados en estructuras flexibles y móviles se ha convertido en una necesidad. La experimentación ha demostrado que es posible romper con el modelo basado en *la* buena duración y *el* ritmo único de enseñanza (Husti, 1992: 304)

Hasta aquí la primera categoría que se puso en juego para abordar el objetivo específico referido a las estrategias de enseñanzas en pluricursos fue la organización del tiempo ya que la enseñanza al estar expresada en secuencia de actividades/tareas, tiene como condicionante al “*tiempo externo*” (Davini, 2008: 202) pero a la vez está en juego los aprendizajes que disponen de un “*tiempo interno*” (Davini, 2008: 202). Son estos componentes los que precisan entrar en diálogo ya que el profesor tiene que reconocerse como artífice de sus prácticas de enseñanza desde el conocimiento pedagógico/institucional/político que lo configura/constituye e interpela al trabajo colectivo para re-pensar y re-significar (desde lo posible) esas tradiciones pedagógico-didáctica que no consideren la especificidad del pluricurso y la singularidad de cada sujeto que habita las aulas.

“(…) llama la atención la débil consideración de estas tensiones a la hora de enseñar, o la tendencia a pensar que los tiempos son siempre regulados externamente por los calendarios o horarios académicos fijos (...)” (Davini, 2008: 202)

Una vez más quién orienta la decisión de una progresión lineal del tiempo y que está marcada por una periodización estándar es el sistema organizacional que tiene una influencia directa en pensar la enseñanza por parte de los profesores en términos de homogeneidad. Este desencuentro entre sistema, docentes y estudiante nos muestra cómo los actores mencionados no se reconocen como dialogales y quién más está borrado es el sujeto estudiante. Desde ya aclaro que no se trata de transferir (exclusivamente) a los profesores la responsabilidad de la reflexión didáctica para la atención a la heterogeneidad de la dinámica del pluriaño; sino más bien, es una invitación al trabajo compartido para no

desconocer a la enseñanza en sección múltiple como un problema que no puede estar ni de paso o con meros pasos estáticos.

Ahora bien, así como la enseñanza implica una vinculación entre tareas y tiempo; la organización del espacio es un segundo elemento estructurante para pensar las clases en pluricursos ya que su interpretación (física como simbólica) se pone en juego en el uso o distribución del espacio escolar, y más precisamente de clase. Por eso, según interpretan los profesores éste puede (re)organizarse/transformarse/aprovecharse en función de las actividades o demandas de aprendizajes situacionales y significativos para los estudiantes; o bien continuar replicando un modelo instalado donde solo hay que acomodarse/adaptarse. Es así que a partir de los diferentes instrumentos de recolección de datos se observó que con frecuencia es el docente quién decide dónde enseñar y que los estudiantes deben ajustarse (o conformarse) con esa estructuración ya dada. Como dice Anijovich (2014: 44) *“el espacio, definitivamente, no es neutro”*; así, cuando se arremete didácticamente con actitud reflexiva y crítica la dimensión espacial de lo escolar, se da lugar a visualizar otros destinos posibles de la enseñanza. Queda en este párrafo bien claro cómo se decide por o sobre los estudiantes y no con ellos configurando así marcos de referencia para el lugar que ocupan cotidianamente estos estudiantes.

Por lo ya expresado, es que desde las entrevistas y secuencias didácticas se pudo reconocer al aula como el ambiente más estable y por excelencia en el cual ocurren las clases; allí la ubicación de los mobiliarios por ejemplo refleja la homogeneidad del formato expresada en el agrupamiento por cursos y de manera lineal (esto se pudo ver en el croquis que enviaron los docentes como así también en la visita a la institución escolar) que ha

generado cierta naturalización en las representaciones de estudiantes y docentes (uno detrás de otros por cursos dirigiendo la mirada hacia el frente donde está el pizarrón y escritorio). Asimismo, esta organización del espacio regula la participación de los alumnos ya que las observaciones de clases permitieron visualizar cómo está instalado que por curso se tiene que compartir las tareas que van realizando y que el profesor es el centro del proceso haciendo visible que el modelo tradicional de aula estándar ha impregnado el pluricurso. Además, no se perciben consignas concretas que promuevan la interacción entre cursos diferentes que comparten la misma sección. Todo esto refleja que la enseñanza no está de paso para los estudiantes porque los constituye en sus formas de aprender; así cuando algunos pocos profesores incitan a acordar ese espacio más óptimo para estudiar, la primera actitud es de silencio y espera.

En lo que refiere a controversias en el uso del espacio se puede mencionar que en las entrevistas, todos los profesores expresaron como limitación el espacio reducido del aula para la cantidad de estudiantes en pluri-cursos; sin embargo, la mayoría de sus clases ocurren allí. Otra de ellas es que todos los entrevistados enfatizaron la riqueza que tiene su contexto inmediato para anclar con el desarrollo de las temáticas priorizadas; no obstante en solo algunas secuencias analizadas se mencionan consignas concretas de abordaje empírico y reflexivo sobre ese escenario vivencial. Todo esto conlleva la oportunidad de descubrir, re-pensar y re-significar los espacios donde ocurre la enseñanza usándolos creativamente como entornos educativos. Quien ilumina esta postura es Rebeca Anijovich (2014) cuando manifiesta que:

Se trata de una organización de los espacios que permita pasar de una escuela estática, rígida, con un formato idéntico para todas las actividades, para todos los alumnos y para todos los momentos del día

a una escuela flexible, que, a partir de identificar las necesidades de sus alumnos, los espacios y los recursos disponibles, interpele lo que se ha naturalizado y ofrezca alternativas superadoras (Anijovich, 2014: 87)

Siguiendo esta línea es que se pudo identificar cómo ciertos profesores en sus consignas explicitadas en las secuencias analizadas como así también en una de las tareas presentadas en la clase observada dejaron evidencia de una perspectiva alternativa en cuanto al diseño de formas de trabajo que exceden el espacio del aula reconociendo que también se aprende en diferentes entornos que permiten la interacción con otros recursos y con sus compañeros de otros cursos. Si bien son pocas las situaciones que se realizan fuera del aula, todos los entrevistados expresaron que en estos momentos hay un mayor vínculo e intercambio entre estudiantes (de cursos diferentes); por lo cual vale preguntarse ¿Nos detenemos a sentir, mirar, escuchar y pensar críticamente ante eso que acontece como propuestas de enseñanzas en las dinámicas de pluri-años? ¿Por qué no se potencian y sostienen estos tipos de prácticas? Pues aquí radica otro de los desafíos, pasar de sucesos ocasionales/aislados a situaciones sistemáticas que asuman al espacio desde una posición más flexible donde la concertación sea una prioridad para construir y convertir toda la escuela y su alrededor en entornos potentes de aprendizaje. En palabras de Anijovich (2014) sería:

(...) diseñar el espacio de la escuela de tal modo que estimule el aprendizaje, despierte el interés y la curiosidad, también se trata de vincular la escuela con el entorno (barrio, ciudad) para establecer una fluida circulación entre el adentro y el afuera (Anijovich, 2014: 44)

Todo el análisis hasta aquí mencionado, como se expresó más arriba, pretende contribuir en clarificar el abordaje del primer objetivo específico que consistió en indagar

sobre las estrategias de enseñanzas y recursos didácticos priorizados en organización de pluricursos, por lo que implicó considerar el espacio y el tiempo como elementos que configuran las prácticas o construcciones metodológicas diseñadas e implementadas. Es así que, más allá que cada profesor tiene una manera particular de favorecer el proceso de construcción del conocimiento escolar, a lo que Edelstein (1991) denominó con la categoría “*construcción metodológica*” se pudo encontrar cierta estructura o regularidad compartida en las secuencias didácticas analizadas como así también en las clases observadas, las cuales refieren al desarrollo de consignas que buscan recorrer determinados pasos para la lectura comprensiva (pre-lectura, lectura y pos lectura) a partir de estrategias de enseñanzas priorizadas tales como el diálogo-interrogatorio, la explicación y la ejemplificación. He aquí una de la recurrencia en las decisiones docentes: indagar sobre la temática en cada curso, explicar o exponer una aproximación el tema que le corresponde a cada grupo/curso, plantear las consignas haciendo las aclaraciones necesarias; y así con cada curso a cargo para que, finalmente, se pueda socializar las respuestas desde el curso más bajo hacia el más elevado. Con tal recorrido queda demostrado cómo en el pluricurso la lógica de la gradualidad está presente y que cada consigna propuesta opera sobre un supuesto de homogeneidad por cursos. Subyace en las representaciones y decisiones la racionalidad de la escuela urbana, generando preocupación en cómo la aplicación de este sistema presenta obstáculos por lo cual el desafío está en ver cómo mejorar/asimilar estos saberes en la sección múltiple más que en reconocer la especificidad de este último. Una vez más, se presenta el desconocimiento de la enseñanza en pluriaños como un problema que tiene su

propia particularidad y no posicionarse desde la gradualidad por espacio escolar para ver la cuestión de la sección múltiple. En otras palabras, hay que cambiar el foco para el abordaje.

Vale mencionar también cómo el acuerdo institucional de la escuela analizada presenta cierta uniformidad que la caracteriza en los recorridos didácticos, por lo cual, es interpretado por la mayoría de los docentes como pasos que hay que cumplir quedando aquí en tensión la categoría de construcción metodológica ya que muchas de las actividades son presentadas como instrucciones muy generales que se enmarcan en simples tareas que se desprenden de la explicación expositiva, el diálogo-interrogatorio o la ejemplificación alejándose de la noción de “*consignas auténticas y significativas*” propuesta por Anijovich (2014: 51).

Quiero remarcar como elemento clave en este análisis que los profesores involucrados en esta investigación presentaron como convergencia el no expresar una preocupación explícita por la revisión o actualización de sus agrupamientos y actividades de enseñanza para atender a las particularidades didácticas con las que se presentan los pluricursos; aquí entonces se deja en tensión el reconocer que la didáctica de pluricursos requiere de un conocimiento experto y reflexivo como así también una comprensión más científica del proceso de enseñanza-aprendizaje para de-construir el sentido de la gradualidad en cada año de la enseñanza como único criterio fundacional de las orientaciones y decisiones que sustentan sus intervenciones. Me permito una vez más insistir en la idea de que no se trata de atribuir toda la responsabilidad a los profesores en sí, pero sí en despertar la actitud reflexiva en la cual se asuma a la enseñanza en sección

múltiple como un problema, es decir, poner en pregunta las formas en que se está atendiendo la heterogeneidad en el diseño y gestión de las clases.

Queda expuesto aquí el desafío de reconocer y valorar una organización de los estudiantes en el aula considerando sus diferentes necesidades de aprendizaje donde el único criterio que opere no sea la adscripción formal al curso/año al que pertenecen para poder avanzar en el postulado de Anijovich (2014) cuando enfatiza que “*el trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un ambiente flexible*” (Anijovich 2014, 42)

Vuelvo a mencionar que en la institución estudiada, hay acontecimientos novedosos a las propuestas estándar /tradicionales/usuales, las cuales se reflejan en consignas que invitan a la narración, el uso de apoyaturas visuales creativas como así también mediante la producción de evidencias de aprendizaje donde todos los estudiantes integran la sección múltiple encuentran en ese espacio y en ese tiempo la posibilidad de estudiar y aprender colaborativamente sin las estructuras cerradas que la gradualidad suele imponer. Además, el uso de actividades meta-cognitivas permite una mayor implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje para orientar diferentes itinerarios de estudio donde la flexibilidad y la diversidad sustenten las propuestas. Por lo tanto, desde esta tesis se enfatiza la riqueza de esos acontecimientos didácticos puestos en práctica por los profesores; ya que si bien, son sucesos aislados e individuales- algunas veces como innovación educativa y otras como mero cumplimiento a prescripciones ministeriales- dan lugar a la oportunidad de reconocerlos y al desafío de interrumpirlo desde la reflexión

crítica entre diferentes actores para sistematizarlos en experiencias didácticas que conmuevan (muevan de lugar) por la posibilidad de ofrece el (re)encuentro con otros.

Profundizar un poco más en este análisis ya iniciado implica mencionar que una de las categorías didácticas que se presentó como demanda para la organización y gestión de las clases por parte de los profesores que participaron de esta investigación fue la disponibilidad de recursos didácticos, “*entendidos como ciertos soportes materiales para la enseñanza*” (Steiman, 2008: 60). Si bien comunicaron como importante y significativa el anhelo de poder disponer de un variedad de recursos al alcance de los estudiantes; las evidencias observadas dejan en tensión este requerimiento de los docentes ya que más allá de que el espacio físico del aula es reducido, disponen de mobiliarios que facilita diferentes ubicaciones en el espacio del aula pero sin embargo la lógica lineal y de gradualidad está instalado. Lo que quiero decir es que se carece de una argumentación profunda y didáctica respecto a las potencialidades de los recursos en cuanto soporte de las tareas y que la única orientación con la cual argumenta es la necesidad de disponer de ellos. Por eso, nada más oportuno que mencionar el aporte de Davini (2008) cuando expresa que:

“Es importante que se utilicen todos los recursos posibles y disponibles en el contexto, desde los más inmediatos, simples y cotidianos, hasta las formas de representación y operación sobre el conocimiento, de acuerdo con las posibilidades y capacidades de los alumnos”. (Davini, 2008: 210)

Del análisis presentado hasta aquí surgen nuevos interrogantes que pueden orientar otros abordajes, en tal sentido paso a mencionarlos: ¿Se reconoce a la flexibilidad como una perspectiva optima para las dinámicas de pluri-años? ¿Qué factores obstaculizan el trabajo con el enfoque de flexibilidad? ¿Cómo hacer para institucionalizar prácticas

sistemáticas que ofrezcan una variedad de estrategias y recursos para que los estudiantes encuentren en esas opciones caminos para aprender más y mejor?

Continuado con el estudio de los objetivos propuestos, la organización pedagógico-didáctica de asignatura o materia es el formato curricular que predomina en la escuela secundaria rural con dinámica de pluri-año investigada, ya que tanto en la organización de los contenidos como en las decisiones metodológicas que cada docente decide, lo central es su disciplina según los cursos a cargos. Esto refleja que el modelo tradicional orienta y sustenta las prácticas de enseñanza cotidiana; en tal sentido, expresan todos los docentes del ciclo orientado que enseñar varios cursos juntos mediante pluri-disciplina resulta muy difícil por la lógica de conocimiento que cada una de ellas tiene.

En cambio, hay prácticas ocasionales por parte de algunos profesores que reflejan alternativas de formatos curriculares tales como salida de campo y proyectos que requieren de un abordaje institucional para poder profundizar en sus dinámicas y convertirlos en prácticas sistemáticas, ya que, como dice Rebeca Anijovich (2014)

“Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de flexibilidad implica diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, objetivos, contenidos por aprender requieran”
(Anijovich, 2014: 36)

Estos acontecimientos traen consigo la oportunidad de iniciar un trabajo de responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes donde la actitud reflexiva permita comprender que de lo que se trata no es de un mero pasar por las aulas sino de intervenir críticamente en ellas para construir entre todos los actores aquellos recorridos didácticos concertados y argumentados académicamente que reflejan el manejo comprensivo del

contenido a enseñar desde diversas puertas de entrada para que los sujetos que transitan caminos distintos puedan lograr sus aprendizajes auténticos.

Otro de los aspectos de análisis es el reconocimiento de necesidades y/o problemáticas de diversidad e inclusión que surgen en las prácticas de enseñanza con metodologías de *pluricursos*, en tal sentido una de las controversias identificadas es que los entrevistados expresaron como facilitador de la sección múltiple que los estudiantes más avanzados pueden orientar a sus compañeros del curso más bajo; sin embargo, no se evidenció consignas en ninguna de las secuencias que promuevan ese vínculo e intercambio entre alumnos de cursos diferentes. A su vez, otra tensión se expresa entre los testimonios de los profesores que caracterizan a la sección múltiple como diversa ya que hay años de escolaridad diferente como así también edades, intereses, expectativas y estilos de aprendizaje; sin embargo, las propuestas de enseñanza están basadas en un tratamiento homogéneo por curso. Y una tercera controversia en esta sección corresponde a esa preocupación comentada por los profesores en reconocer que hay estudiantes que precisan un acompañamiento en el momento oportuno para avanzar en sus aprendizajes; no obstante, persiste una mirada homogénea y estática en cuanto al tiempo y agrupamiento de estudiantes para el desarrollo de las tareas planificadas en sus secuencias didácticas. De ahí que tomar conciencia de estas tensiones (y otras tantas) va permitir un óptimo abordaje en las dinámicas de pluriaños; como dice Sanjurjo (2009) *“la reflexión sobre las prácticas se presenta como el único camino posible para modificar las propias prácticas y acortar las distancias entre la práctica asumida y conformada desde las tradiciones propias del oficio y la práctica deseada”* (Sanjurjo, 2009 en Steiman 2018:106).

Siguiendo con los objetivos específicos propuestos en esta investigación, los testimonios de las entrevistas de algunos profesores permitió reconocer que la estrategia más adecuada a la dinámica del pluri-curso fue pensar un solo grupo en la sección múltiple, es decir, se salió de la lógica gradual y se propusieron tareas/agrupamientos según intereses de los estudiantes sin desconocer aquello que es común, básico e imprescindible pero también dando lugar a que la singularidad se exprese. La cuestión fue que estos sucesos se realizaron de manera ocasional y no se logró sustentar este tipo de prácticas.

Otro aspecto a mencionar en este apartado recupera la voz de algunos profesores que mencionaron que dialogaron y negociaron con sus alumnos el uso de los espacios y el tiempo para el diseño de salidas de campo, lo cual demuestra que hay acciones donde los estudiantes pueden ejercitar la autonomía pero a la vez ser parte de la concertación en la enseñanza trabajando colaborativamente en función de sus intereses pero a la vez sintiéndose reconocidos como sujetos de y en esa situación educativa.

No obstante, la contradicción que se encontró fue que los profesores toman como punto de partida para la indagación de los saberes previos aquello próximo a las vivencias de la ruralidad (lo cual es altamente significativo), pero en varias ocasiones estos mismos saberes no permiten avanzar/ anclarse a saberes escolarizados de mayor complejidad o ni siquiera se logra la vinculación significativa entre realidad cotidiana y conceptualización de la asignatura en cuestión. Remarco una vez más que el desajuste entre lo propuesto y lo alcanzado no se puede atribuir unidireccionalmente a los profesores, pero aparece como tensión que requiere de un abordaje institucional como así también de contextos macro (que incluye la política educativa).

Definitivamente esta tesis se centró en las prácticas de enseñanzas a partir de diferentes categorías didácticas que la constituyen, entre ellas: espacio, tiempo, agrupamientos, actividades y recursos. Pero reconocer la complejidad del hecho educativo nos permite aceptar que se carece de un análisis en profundidad de estos elementos estructurantes como así también de otros componentes que configuran a la enseñanza en sección múltiple. Es así que a continuación se mencionan algunos nudos problemáticos que orientan otras líneas de investigación:

- ¿Cuáles son esos conocimientos y experiencias enriquecedoras que han explorado el mundo de la singularidad desde la dinámica de sección múltiple en las escuelas secundarias de la Provincia de Formosa? Y ¿Por qué resulta difícil sostenerlas?

- ¿Con qué criterios se aborda la progresión de las categorías conceptuales como los desafíos cognitivos en una escuela secundaria de modalidad rural con dinámica de pluricursos?

- ¿Cuáles son las formas de agrupamientos u organización de los estudiantes más pertinentes para el aprendizaje en una sección múltiple?

- ¿Qué tipo de planificación pedagógico-curricular es la más óptima para atender la especificidad del modelo organizacional de pluri-años en escuelas secundarias de modalidad rural?

- ¿Cuáles son esas condiciones didácticas que deben reunir las dinámicas de pluri-años para dar lugar a la diversidad de realidades que se presentan ya que la organización escolar agrupa a estudiantes de diferentes años/cursos en una misma sección?

Por todo lo expuesto se puede decir que los profesores involucrados en esta investigación reconocen la complejidad de desarrollar capacidades y contenidos de años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea en la escuela secundaria rural pero no identifican que el problema didáctico implica cuestionar la norma graduada de la escolaridad y que se requiere de formación especializada a partir de exponerse en y con sus clases reconociéndose como sujetos dialogales (docentes-estudiantes) a partir de interrogar/interpelar las decisiones que se han tomado. Es importante volver a mencionar que lo que se reconoce es el “modelo organizacional” de pluri-años pero no se indaga sobre la especificidad del “modelo pedagógico-didáctico” que requiere la sección múltiple, es decir, la cuestión de la enseñanza está de paso o con pasos pre-determinado o pre-establecido (como objeto casi indiscutible).

Tal es así que la formación docente inicial como así también la ausencia de trayectos formativos focalizados en el pluri-año inciden directamente en el sustento de su diseño y gestión de las clases. Por lo tanto queda la pregunta abierta si ¿Están convencidos de las decisiones didácticas implementadas o vencido con esa organización que los excede?

Finalmente quiero destacar que la gestión escolar tiene el desafío de promover una propuesta de formación e intervención institucional donde sus actores se reconozcan como sujetos dialogales capaces de iniciar y sostener “*ejercicios de análisis*” (Edelstein, 2011:149) para reconocer y valorar cómo se enseña en esa escuela secundaria, identificar aquellos puntos críticos como así también esos acontecimientos didácticos potentes, deconstruir críticamente los componentes que se recrean en las dinámicas de pluriaños y concertar alternativas reflexivas a partir de asumir la especificidad de la sección múltiple.

REFERENCIAS

- **Anijovich Rebeca** (2014): *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la Diversidad*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- **Antelo E.** (2007). *Variaciones sobre el espacio escolar*. EN Baquero R, Diker G, Frigerio G: *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Ed. Del Estante.
- **Avalos Marta Teresa y Otros** (2008): *Caracterización de algunos aspectos de la enseñanza en el plurigrado, Estudio realizado en dos escuelas primarias rurales del departamento de Empedrado, provincia de Corrientes*. Coordinación de Investigación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)
- **Brumat, María Rosa** (2010): *Políticas educativas en educación rural y formación de maestros en argentina (2004 - 2009)* Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.xx-xx, 2010 – ISSN: 1982-3207
- **Brumat Maria Rosa y Baca Claudia Beatriz** (2015): *Prácticas docentes en contexto de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de córdoba*. Educación, Formación e Investigación. Vol. 1, N°2.
- **Davini María Cristina** (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Ed. Santillana
- **Dirección Nacional de información y evaluación de la calidad educativa** (DiNIECE, 2015). *Panorama de la Educación rural en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.

- **Edelstein, G. E.** (1991). *La práctica de la enseñanza en la formación docente*. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.
- ----- (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- **Feu Graciela y Otros** (2014): *Estrategias Metodológicas en Escuelas Rurales con Plurigrado*. Serie Investigación. Formosa, Arg. Ideas Gráficas.
- **González, Delia** y Otros (2015). *Panorama de la Educación Rural Argentina*. Temas de Educación: Boletín DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- **Hidalgo Cristina Andrea, Olmos Alicia y Otros** (2016): *Los aprendizajes en el aula múltiple: ¿Cómo aprenden los estudiantes en el plurigrado y pluricurso de escuelas rurales?* Educación, Formación e Investigación. Vol. 2. N° 3. ISSN 2422-5975
- **Husti, A** (1992). *Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo*. Revista de Educación N° 298. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- **Llambí Insúa L y Pérez Correa E** (2007). *Nuevas Ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural Latinoamericana*. Cuaderno de Desarrollo Rural, Num.59 (Pp.37 a 61). Pontífica Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- **Steiman J.** (2008): *Más didáctica en la educación superior*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- ----- (2018). *Las prácticas de enseñanza: en análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

- **Terigi F.** (2008). *Organización de la Enseñanza en los Plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires. FLACSO.
- ----- (2010). *El saber pedagógico por defecto frente a la crisis de la monocromía*. **EN Frigerio G. y Diker G** (2010): *Educación, Saberes adulterados*. Buenos Aires. Ed. Del Estante.
- ----- (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

NORMATIVAS

- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley General de Educación de la Provincia de Formosa N° 1613 (2004).
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 330/17.

BIBLIOGRAFÍA METODOLÓGICA

- **Bravin C y Pievi N.** (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación Educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- **Hernandez Sampieri R.** (2014). *Metodología de la Investigación*. México. Ed. McGraw Hi Educación.
- **Yuni J. A.** (2003). *Las hipótesis en la investigación cualitativa. Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Vol. 1. Bs. As. Ed. Brujas.

ANEXOS

Se incluyen 4 anexos que ilustran aspectos de la metodología de registro de campo y un último anexo que contiene el formulario descriptivo del presente TFG

ANEXO I:

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo....., profesor en la escuela secundaria rural de la colonia.....que tengoaños de edad y tengo una antigüedad en la docencia deaños, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el Proyecto de Investigación llevado a cabo por el Profesor Fernando Ramón Ferreyra para el logro del título de Licenciado en Educación por la Universidad Empresarial Siglo 21.

Luego de haber conocido y comprendido la información como así también los beneficios directos e indirectos de la investigación es denominada ***“La enseñanza en una secundaria rural con pluricursos: perspectivas, controversias y desafíos”***, quedo predispuesto para:

- Participar de una entrevista virtual semi-estructurada en relación a mis prácticas de enseñanza y representaciones sobre los aspectos estructurantes de la enseñanza con pluricursos en la secundaria con modalidad rural seleccionada para este estudio.
- Compartir mis secuencias didácticas ya diseñadas para ser observadas y analizadas según requerimientos de la investigación a partir de un protocolo que el investigador explicitará previamente.
- Permitir la observación de mi clase virtual durante el tiempo de 40 minutos.

.....
Firma y aclaración del Participante

.....
Firma del Investigador

.....
Lugar y Fecha

ANEXO II

<p>Entrevistas semi-estructuradas al Coordinador y a Docentes que desarrollan prácticas de enseñanza en la escuela rural con dinámica de Pluri-años que es objeto de estudio de este TFG</p>

Entrevista semi-estructurada al coordinador del Ciclo Secundario Rural.

Entrevistador: Hola Profesor, muchas gracias por permitirme conversar con usted sobre uno de los ciclos secundarios rurales que tiene a su cargo para poder reflexionar sobre la dinámica de Pluriaños.

Coordinador de Ciclo Secundario Rural: ¡Hola Fernando! Qué bueno que puedas estar trabajando en la temática del pluriaños porque si bien es la realidad de la mayoría de las escuelas rurales, como que no se habla en concreto de eso, sino que se habla de la educación rural en general en esto de adaptar contenidos e incluir las familias.

Entrevistador: Muy buen aporte ya de punto de partido, en tal sentido le pregunto, ¿usted fue formado para la dinámica de pluriaños?

Coordinador de Ciclo Secundario Rural: No estudié durante mi formación sobre esa temática puntual y creo que no es un tema que se aborda en la formación docente. Es más, hasta donde sé, los profesores que trabajan aquí en secundaria rural, ninguno ha expresado ser formado en pluriaños ya que a todos les resulto un desafío planificar para cursos diferentes que conviven en una misma aula.

Entrevistador: Me podría contar ahora sobre la escuela secundaria rural que he seleccionado para el análisis en este trabajo final de graduación (TFG) y que ya en otras conversaciones le socialicé los objetivos de mi trabajo.

Coordinador de Ciclo Secundario Rural: claro que sí. Puedo comenzar contándote de manera sintética sobre la historia y la ubicación de esta escuela secundaria rural, la cual funciona desde 2007 con el ciclo básico secundario y ya desde 2010 logramos tener el ciclo Orientado con orientación en Producción de Bienes y Servicios, lo cual permitió que los estudiantes de esta comunidad puedan finalizar toda la secundaria obligatoria en el lugar donde viven. Como ya sabes, esta escuela está ubicada sobre Ruta 86, distante a 30 KM del pueblo de Villa General Güemes.

Entrevistador: Muy buena información Profesor pero me gustaría ampliar un poco más, por eso quiero que me cuente sobre la organización de los cursos y si comparte o no el establecimiento con otros niveles educativos.

Coordinador de Ciclo Secundario Rural: la institución es de uso compartido (nivel inicial, primario y secundario), por eso precisamos tener una óptima organización para el mejor uso del espacio y recursos. En cuanto al nivel secundario, actualmente tenemos una matrícula de 26 estudiantes, organizado de la siguiente manera: en primer año hay 4 alumnos, en segundo 3, en tercero 3, el cuarto 7, en quinto 5 y en sexto 4. Por otra parte, contamos con un total de 13 docentes, de los cuales trabajan con pluri-años 11 de ellos (3 en el ciclo básico y 8 docentes en el ciclo orientado). También me preguntaste por el espacio, ahí puedo decir que tenemos 3 aulas pequeñas (5 x 3 metros aproximadamente)

destinadas a la escuela secundaria, una para el básico (1°,2° y 3er año) y dos para el orientado (4°, 5° y 6° año).

Entrevistador: ¿Qué nos puede contar sobre la dinámica de pluriaño en esta escuela secundaria? ¿Por qué están organizados así y si se analiza es cuestión organizativa y pedagógica?

Coordinador de Ciclo Secundario Rural: y la dinámica del pluriaños en el ciclo básico es y orientado es necesaria porque tenemos pocos docentes designados. Así por ejemplo, en el ciclo básico hay 3 profesores designados en un cargo cada uno; claro que eso facilita el pluriaño porque el Profesor da matemática en 1°, 2° y 3° todo junto, así con lengua y las demás materia. Ahora, el mayor problema se da en el orientado porque las designaciones no son por cargos sino por horas (mirá, se crearon todas las horas de 4° y la mitad de 5°; sin embargo 6° año no tuvo creación). Entonces en el orientado un profesor junta varios cursos y da materias diferentes, ese es el mayor reclamo.

Otra cuestión es que las capacitaciones están centrada en el ciclo básico (y no en el orientado), pero jamás nos convocaron para abordar puntalmente el pluriaño...Así algunas temáticas trabajadas fueron: plan de búsqueda, proyecto de base local, diagnóstico rural participativo, abordaje ciclado en el básico para la aprobación/acreditación.

Entrevistador: ¿Qué experiencias significativas nos puede contar del trabajo con pluriaños?

Coordinador de Ciclo Secundario Rural: las actividades prácticas en los proyectos productivos ha dado muy buenos resultados de trabajo colaborativo entre todos los estudiantes de la escuela secundaria. También la organización de semana del estudiante

donde se armaron diferentes grupos para crear productos que los identifica y así compartir con otros secundarios rurales. Recuerdo también, años anteriores se hizo un campamento y fue una gran experiencia de convivencia y aprendizaje.

Entrevistador: Muy valiosos sus aportes y como ya le dije la vez pasada, queda organizarme con los profesores que tienen a cargo pluriaños para continuar con mi trabajo de recolección de información. Pero aprovechando esta conversación, queda abierto el espacio por si quiere sumar más aporte a la temática.

Coordinador de Ciclo Secundario Rural: Claro que sí, ya estamos organizados para que continúes con tu trabajo con los demás profesores. Me parece muy importante que puedas estar en esta temática porque los resultados que vas obteniendo pueden dar lugar a auto-capacitaciones sobre el pluriaño y a la vez ayudar a modificar algunas cuestiones que no nos estamos dando cuenta. Así que estamos en contacto. Me avisas nomas cualquier cosa.

Entrevistador: Gracias Profesor. Nos comunicamos después entonces.

Entrevista a Docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en dinámica de Pluriaños:

(Será identificado como **Docente entrevistado N° 1** en el desarrollo de esta tesis)

Entrevistador: Buen día Profesor, desde ya gracias por permitirme contar con su voz para la construcción de mi Tesis ya que será un extraordinario aporte en esto de pensar el pluriaños en las escuelas secundarias rurales de la zona.

Profesor Entrevistado: Buen día Profesor! Aquí estoy disponible para lo que crea que puedo aportar.

Entrevistador: Para iniciar esta entrevista me gustaría que me cuente si durante su formación en el profesorado estudió en relación a la enseñanza en pluriaños.

Profesor Entrevistado: Durante mi Formación en el Profesorado de Educación Secundaria, no estudié en relación a la enseñanza en pluriaños. (Cabe aclarar que mi Residencia Profesional la hice en pluriaño (pluridisciplina) del Ciclo Orientado en una Escuela Rural; esa fue la experiencia que tuve durante mi formación.

Entrevistador: ahora quiero que me cuentes sobre tu actual ejercicio de la profesión, por eso te pregunto ¿Está siendo formado para el desarrollo de y en prácticas de enseñanza (y aprendizaje) con pluriaños? De ser así ¿En qué aspectos/ componentes se dá esa formación?

Profesor Entrevistado: No existe ningún curso de formación/capacitación en pluriaños (ni provincial, ni nacional), desde que me inicié en la docencia como Profesor en contextos rurales. Únicamente una capacitación en Diagnóstico Participativo Rural/Plan de Búsqueda. Que por cierto no contemplaba los pluriaños.

Entrevistador: Teniendo en cuenta esa realidad que planteó recién, ¿Considera que el pluriaños requiere de una formación específica? ¿Por qué?

Profesor Entrevistado: Opino que para enseñar en pluriaño, sí debería existir un profesional específico, formado para tal fin. Con marcos teóricos y metodologías específicas, que dicho sea de paso, no existen, únicamente existen experiencias aisladas de profesionales formados para otros contextos que se vieron obligados, por su ética profesional, a mutar sobre la marcha durante su desempeño en los pluriaños. Considero ésto, ya que la experiencia me sugiere que la enseñanza en los pluriaños, requieren, como mencioné anteriormente, de metodologías y marcos teóricos específicos, que permitan un abordaje integral en esa situación. No historias de supuestos héroes que se destacaron en un contexto determinado.

Entrevistador: Ahora me gustaría saber sobre su representación y vivencias sobre el uso del tiempo, por eso le pregunto: ¿Dispone ya de un horario prescripto para cada espacio curricular que se repite semana a semana? ¿Qué aspectos ve de positivo y en qué medida eso le genera obstáculos o limitaciones?

Profesor Entrevistado: ¡Claro que sí! Como toda situación de aprendizaje institucionalizada, existen horarios, espacios y actores. Considero que mis limitaciones para trabajar en el contexto del pluriaño se disminuyen al tener una estructura determinada en mí accionar. Tal vez, esta opinión no sea acertada, pero creo que en ocasiones lo estructurado sirve de mucho.

Entrevistador: y, ¿alguna vez sus estudiantes le expresaron que prefieren continuar por más tiempo con esa materia que está abordando y no pasar a otra?

Profesor Entrevistado: Sí, siempre "El Docente" planifica actividades que considera oportunas, conociendo el grupo de Estudiantes y el contexto; pero en varias ocasiones, los

Estudiantes no actúan como este Docente lo imaginó. Se dispersan, no comprenden las actividades o simplemente la resolución de las actividades les demanda más tiempo de lo que el Docente imaginó.

Entrevistador: Ahora bien, ¿Cuál es el espacio que más utiliza para el desarrollo de sus clases?

Profesor Entrevistado: El aula es el espacio que más utilizo. Pero claro que también por lo talleres que tenemos salimos del aula para seguir estudiando.

Entrevistador: ¿Tiene la posibilidad de acordar con sus estudiantes los espacios para el desarrollo de sus clases? De ser así ¿Cuáles son los espacios propuestos por ellos?

Profesor Entrevistado: Cuando la ocasión lo amerita sí acordamos con los Estudiantes los espacios para el desarrollo de las clases, así a partir de un dialogo guiado se le permite reconocer cuáles son esos espacios para visitar, observar y registrar. Es decir, allí los estudiantes pueden reconocer diversos aspectos que les pueda favorecer en su aprendizaje. Por ejemplo: en el Ciclo Orientado, doy clases de Procesos Agropecuarios en 4° año, Proyecto Productivo en 5° año y Granja Integral en 6°. Durante una clase diagnóstica sobre los subtemas de Instalaciones en la producción avícola (Procesos Agropecuarios), Identificación de Recursos esasos (Proyecto Productivo I) y sistemas compatibles -Huerta y Gallinero- (Granja Integral). Escribí estos subtemas en la pizarra e inicié un diálogo con los Estudiantes sobre lo que ellos sabían de estos conceptos. Sin embargo, cuando se les consulta, muy poco aventuran respuestas, la mayoría de los alumnos está en silencio, se suelen mirar y quizás expresan una breve sonrisa. Entonces pregunté si la observación de nuestro entorno nos puede ayudar a dar determinadas respuestas a preguntas que nos

pueden hacer o nos podemos hacer, siempre dentro de nuestros supuestos. De esta forma acordamos una salida al gallinero y la huerta escolar, con el fin de observarla y registrar datos que nos permitan definir estos conceptos.

Entrevistador: En cuanto a la dinámica de los grupos en el salón de clase me gustaría que me cuente ¿De qué manera están agrupados (cotidianamente) los estudiantes en su aula de pluriaños? ¿Con qué criterio lo hizo?

Profesor Entrevistado: Generalmente los Estudiantes se agrupan por afinidad, el espacio es un condicionante para el agrupamiento, ya que es reducido.

Entrevistador: ¿Permite que sus estudiantes se agrupen de manera espontánea? ¿De qué manera lo hacen en ese caso?

Profesor Entrevistado: De acuerdo a la actividad. En ocasiones de manera espontánea y en ocasiones forman grupo a partir de una actividad específica.

Entrevistador: Si bien está a cargo de pluriaños ¿Planifica sus propuestas pedagógicas para cada curso? ¿Cuál es el fundamento de la decisión tomada?

Profesor Entrevistado: Qué pregunta me haces! Porque aquí creo está uno de los temas claves... Mi respuesta es sí se planifica para cada curso. Esto es requerido por la coordinación, es algo que ya estaba establecido al momento que yo me inicié. Desconozco si hay algún fundamento para esto por eso creo hay que analizar esta cuestión.

Entrevistador: ¿En qué momento de la clase los estudiantes interaccionan pedagógicamente sin agruparse por curso?

Respuesta: En las salidas de campo y el trabajo en el laboratorio los Estudiantes interactúan pedagógicamente, esto conlleva también a una interacción en el salón de clases.

Entrevistador: Y, ¿cuáles son las estrategias o tipos de actividades de enseñanzas más utilizadas para el desarrollo de sus clases con pluriaños?

Profesor Entrevistado: Las actividades más utilizadas son la lectura y comprensión de textos y producción de textos.

Entrevistador: ¿Qué experiencias de enseñanza implementadas por usted considera altamente significativa y singular para la dinámica de pluriaños?

Profesor Entrevistado: La contrastación, de datos registrados en salidas de campo o trabajos en el laboratorio, con información extraídas de textos. Si bien esto no es usual hacerlo, pero por las habilidades que se ponen en juego, se puede notar que son experiencias altamente significativas.

Otra de las cuestiones que me gustaría compartir ya que es una experiencia muy significativa para todos es que hacemos repaso o revisión permanentemente así vemos cómo ayudamos a aquellos que más les cuesta y con el completamiento de las preguntitas de meta-cognición ellos mismo se dan cuenta de sus aciertos y errores.

Entrevistador: ¿Cuáles son los obstáculos con los cuáles se encuentra para desarrollar su enseñanza en pluriaños?

Profesor Entrevistado: Uno de los obstáculos son los recursos materiales y humanos. Además, de lo antes mencionado, que no hay capacitaciones que nos permitan mejorar la enseñanza en este contexto. Únicamente auto-capacitaciones. También tener que dar varias materias diferentes en cursos distinto hace todo complejo, por eso cuando el grupo clase es numeroso porque hay varios año en la misma aula y ese espacio al ser pequeño genera

dispersión en los estudiantes y no contribuye a que puedan asimilar con claridad lo propio de su curso, más aún si se dan temáticas muy diferentes.

Entrevistador: Hasta aquí la entrevista pero si usted quiere agregar algo más será bienvenido en la temática que estamos abordando.

Profesor Entrevistado: por ahí me gustaría contarte también que hoy en tiempos de pandemia se decidió que todos los docente tenemos que enviar las propuestas de clase de manera impresa (formato papel) para cada estudiante así en sus domicilios pueden continuar con sus estudios; y en el caso que haya dudas, pueden escribir sus consultas en una sección de los trabajos impresos que dice observaciones o preguntas al profesor (esta sección permite una mejor retroalimentación y a la vez estar atento en las próximas clases a las dudas de los estudiantes). Pero también tienen la opción aquellos que tienen conectividad de ser parte de clases virtuales sincrónicas y allí van expresando sus producciones y consultas. Te cuento esto por me gustaría que veas cómo aquí vemos diferentes alternativas para estar comunicados con los estudiantes.

Entrevistador: Una vez más gracias por tanta riqueza en tus aportes. Será hasta cualquier momento.

Profesor Entrevistado: Gracias por tenerme en cuenta para charlar sobre lo que pasa aquí en las escuelas rurales.

Entrevista a Docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en dinámica de Pluriaños:

(Será identificado como **Docente entrevistado N° 2** en el desarrollo de esta tesis)

Entrevistador: Hola Profesor, desde ya gracias por ser parte de esta entrevista y contribuir con su mirada en la construcción del conocimiento.

Profesor Entrevistado: Hola Fernando, Gracias a vos también por tenerme en cuenta para contar mis breves experiencias sobre la temática porque si bien hace tanto que estoy en secundaria (ya por jubilarme) en esto soy un novato. Además, por ahí en reuniones o jornadas conversamos un poco sobre esta situación pero creo que aun hay cosas de las que no hablamos y espero hoy sea una oportunidad (al menos para organizar un poco)

Entrevistador: Para iniciar, me puedes contar si durante tu formación en el profesorado para el nivel secundario estudiaste en relación a la enseñanza en pluriaños/pluricurso.

Profesor Entrevistado: En realidad no recuerdo ser formado para la enseñanza rural y menos aun hablar o estudiar sobre el pluriaño.

Entrevistador: Y si nos posicionamos ya en tu actual ejercicio de la profesión ¿Consideras que estás siendo formado para el desarrollo de y en prácticas de enseñanza (y aprendizaje) con pluriaños? De ser así ¿En qué aspectos/componentes se da esa formación o qué experiencias puedes contarme?

Profesor Entrevistado: como ya te dije, si bien llevo muchos años en el nivel secundario, en lo que es el nivel secundario rural con pluriaño hace muy poco que estoy; quizás entonces sea por eso que aun no participe de ninguna formación que tenga que ver con esto de enseñar a varios cursos diferentes en un mismo espacio y tiempo. Eso sí, por el diálogo con algunos docentes del nivel primario y también algunos profesores del nivel secundario,

uno va tomando esas experiencias y adaptando a las posibilidades y situaciones que se me presentan; por ejemplo: organizar el contenido y las tareas de menor a mayor complejidad según el curso.

Entrevistador: Me gustaría que también me puedas decir tu parecer en cuanto a si crees que el pluri-año requiere de una formación específica y por qué.

Profesor Entrevistado: Si. Y creo que es un sí insistente porque se precisa de adquirir orientaciones que uno no pudo acceder cuando estudiaba el profesorado. Por ahí un curso sobre esta temática me va ayudar a una mejor comprensión y planificación sobre la adaptación en el grado de complejidad de los contenidos.

Entrevistador: Quiero también consultarte respecto al tiempo escolar, por eso me gustaría saber si dispone ya de un horario prescripto para cada espacio curricular que se repite semana a semana.

Profesor Entrevistado: ¡Claro que Sí dispongo y respeto el horario establecido!. Mirá Fernando, como ejemplo de lo obvio que es el horario ya establecido te puedo contar que el horario es lo primero que te muestran cuando te van a ofrecer y designar en las horas. Y según ese horario trabajamos. Otro ejemplo concreto sobre lo positivo de mi horario ya fijo es que me ayudo a organizarme hasta dos espacios curriculares en un día durante toda la jornada lo cual facilita que solo tengo que ir 3 veces en la semana y eso ayuda en la economía de mi hogar porque no tengo que viajar tanto para venir del pueblo hacia la escuela rural.

Entrevistador: y ¿Qué aspectos ve de positivo en ese horario prescripto y en qué medida eso le genera obstáculos/limitaciones?

Profesor Entrevistado: Me organiza en el tiempo. Me ayuda a recordar que tengo clase en ese ciclo rural. Además, yo le digo a los alumnos que antes de venir a clase tienen que mirar sus horarios así saben bien qué carpeta traer, qué tarea controlar para que podamos estar todo más coordinado. Por eso, yo no siento que me genera obstáculo o limitación.

Entrevistador: y, ¿alguna vez tus estudiantes te expresaron que prefieren continuar por más tiempo con esa materia que está abordando y no pasar a otra?

Profesor Entrevistado: Si, así es. En algunas situaciones. Pero bueno, tenemos el horario y uno que trabaja en el ciclo orientado tiene que finalizar con la clase porque luego ya viene otro módulo que está a cargo de otro profesor.

Entrevistador: En relación a espacio, ¿Cuál es el más utilizado para el desarrollo de tus clases?

Profesor Entrevistado: El aula, el salón de clases sería. Si bien por ahí estuve pensado ocupar otros lugares como el patio bajo la sombra de los árboles o hacer alguna salida de campo, pero cuando llega el momento, por diferentes motivos nos quedamos en el salón nomás. Eso no quita que en situaciones muy ocasionales salimos del aula y hacemos algún trabajito.

Entrevistador: y, ¿Tiene la posibilidad de acordar con sus estudiantes los espacios para el desarrollo de sus clases? De ser así ¿Cuáles son los espacios propuestos por ellos?

Profesor Entrevistado: la verdad que no dialogamos nunca respecto a los espacios para dar las clases pero si tienen la posibilidad de juntarse con quienes ellos se sienten más cómodo siempre que respeten sus respectivos cursos. Otra cosa a tener en cuenta es que en

ocasiones cuando hay que realizar carteles, afiches o algún dispositivo se le da más libertad de elegir donde se sientan más cómodo ya que el aula es muy pequeño y resulta difícil.

Entrevistador: Me puedes contar entonces ¿De qué manera están agrupados (cotidianamente) los estudiantes en su aula de pluriaños? ¿Con qué criterio lo hizo?

Profesor Entrevistado: Ellos están agrupados por curso (un curso al lado del otro). Y mirá, lo que puedo decir es que así ya se viene trabajando en todos los espacios ya que cada curso diferente tiene diversos grados de complejidad en el tema que va a desarrollar.

Entrevistador: Me puedes contar un poco más cómo sería en concreto la distribución del grupo clase:

Profesor Entrevistado: Está Cuarto, Quinto y Sexto uno detrás del otro. Siempre que respetan su curso para la ubicación, ellos pueden estar sentados al lado del que mayor afinidad tenga. Eso sí, todos miran hacia la pizarra que está al frente y los ficheros que se van haciendo quedan pegados en la pared por si alguna vez hay que hacer alguna revisión.

Entrevistador: insisto con el agrupamiento, por eso le pregunto ¿Permite que sus estudiantes se agrupen de manera espontánea? ¿De qué manera lo hacen en ese caso?

Profesor Entrevistado: Sí. Con los de su mismo año de estudio. No olvides que el espacio del aula es muy pequeño, por eso mucha movilidad no se puede hacer.

Entrevistador: Si bien está a cargo de pluriaños ¿Planifica sus propuestas pedagógicas para cada curso o cómo lo hace? ¿Cuál es el fundamento de la decisión tomada?

Profesor Entrevistado: Sí, para cada curso una planificación porque son saberes y tareas que no pueden ser las mismas. Por eso le doy grado de complejidad diferente a los contenidos y actividades en relación al año en que están. Pero en ciertas ocasiones, esa

planificación tiene en cuenta la mutua relación entre cursos diferentes, así por ejemplo, en la actividad de inicio se comienza con todo el grupo clase. Ya en el desarrollo de clase cada curso realiza sus propias tareas (Mientras se explica la tarea para 4to año, quinto y sexto espera su explicación). Y En el cierre cada curso comparte su trabajo. Mira, otra cosa importante para mí, yo prefiero la enseñanza de la utilidad que tiene el tema abordado.

Entrevistador: ¿En qué momento de la clase los estudiantes interaccionan pedagógicamente sin agruparse por curso?

Profesor Entrevistado: Cuando se hace la revisión de temas dados (comúnmente en el inicio de la clase). Además te puedo contar que durante la salida de campo y con los pocos recursos que tenemos para el trabajo en el laboratorio que hemos armados en un rincón del aula donde están los libros y también la maestra tutora, puedo notar que la interacción entre todos los estudiantes es más fluida que en el salón de clases

Entrevistador: ¿Cuáles son las estrategias o tipos de actividades de enseñanzas más utilizadas para el desarrollo de sus clases con pluriaños?

Profesor Entrevistado: Lo más usado es la exposición dialogada con uso de la pizarra, la lectura modélica y muestreo de imágenes. También usamos canciones y salidas de campo con trabajo en laboratorio en menor medida.

Entrevistador: ¿Qué experiencias de enseñanza implementadas por usted considera altamente significativa y singular para la dinámica de pluriaños?

Profesor entrevistado: Cuando se imaginó la llegada de turistas a los cuales tendríamos que presentarnos y contarles qué producíamos en la chacra. Porque se pensó en un producto final compartido y cada curso hacía los aportes desde los temas que venían dando.

Otra situación es que para trabajar algunos temas planificamos en mi materia una o dos salidas de campo en el año y la verdad que a los estudiantes les gusta este tipo de actividad porque pueden vivenciar los contenidos y descubrir otras cosas que no están en los textos que leemos.

Entrevistador: ¿Cuáles son los obstáculos con los cuáles se encuentra para desarrollar su enseñanza en pluri años?

Profesor Entrevistado: Que a los estudiantes les cuesta salir de su cotidianidad. La falta de articulación ya que cada docente tiene su recorrido disciplinar (por ahí me pregunto: ¿Será que tengo que esperar que tal profe desarrolle primero la Mesopotamia para después recién dar el tema que nos vincula?. También la falta de lectura por placer en los estudiantes. Y finalmente siento que el sistema me estructura.

Entrevistador: Desde ya muchas gracias por sus aportes y experiencias, de todas maneras me gustaría saber si quiere agregar algo más a esta entrevista:

Profesor Entrevistado: Estuvo interesante lo que me preguntaste porque me ayuda a pensar un poco. Por ahí me gustaría agregar que en el aula por ejemplo no se evidencia el diálogo entre estudiantes de diferentes cursos y quizás sea porque yo no genero eso constantemente. Otra cosa que me llama la atención es esto de la selección del tema priorizado a desarrollar, lo cual tiene que ser directamente en relación a palabras propias y próximas de los elementos de la ruralidad. Pero el tema es que entonces, la mayoría de los estudiantes de esta comunidad están muy arraigados a sus vivencias cotidianas por eso cuando buscas hacerle vincular con aspectos de otras realidades solo para iniciar la

conversación o para ejemplificar algún tema, ellos quedan sin herramientas. Esto es algo entonces que tenemos que trabajar como institución.

Entrevistador: Una vez más muchísimas gracias por la entrevista ya son altamente valiosas, significativas y enriquecedoras tus respuestas para esta Tesis y para seguir pensando la Educación rural y más precisamente la enseñanza en pluriaños en escuelas secundarias.

Entrevista a Docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en dinámica de Pluriaños:

(Será identificado como **Docente entrevistado N° 3** en el desarrollo de esta tesis)

Entrevistador: Muy buenas tardes Profesora, me complace contar con usted para dialogar sobre la enseñanza en escuelas secundarias rurales ya que desde sus aportes se irán construyendo mi tesis.

Profesor Entrevistado: Hola Profe. Gracias a usted que me invitó y al coordinador que nos permite conversar. Quedo a su disposición.

Entrevistador: Durante su formación en el profesorado para el nivel secundario ¿Estudió en relación a la enseñanza en pluriaños?

Profesor Entrevistado: En realidad NO, solo me formaron para desempeñarme en aula común, como máximo 80 minutos.

Entrevistador: y qué me poder contar en relación a tu actual ejercicio de la profesión ¿Está siendo formado para el desarrollo de y en prácticas de enseñanza (y aprendizaje) con pluriaños? De ser así ¿En qué aspectos/componentes se dá esa formación?

Profesor Entrevistado: Considero que están tratando de formarnos para trabajar en pluriaño; ya que los institutos que se encuentran en zonas rurales, le muestran la verdadera realidad, de lo que es trabajar en un colegio rural, en pluriaño, y tratan de brindarle las herramientas necesarias para su futuro desempeño en el ámbito.

Entrevistador: Y para ser más preciso, ¿Considera que el pluriaños requiere de una formación específica? ¿Qué nos podría decir al respecto como argumento?

Profesor Entrevistado: Seguramente dar clase en pluriaños tiene su especificidad, yo desconozco en detalles porque no fui formada para eso, por eso es importante que nos

capaciten en cómo enseñar en esta realidad. De todas manera, puedo agregar que si es necesaria una formación específica para esta modalidad porque las capacitaciones a las que pude asistir se habla de una clase que no superan los 80 minutos, (los profes de pluriaño estamos 5 horas reloj con el mismo grupo de alumno en una jornada de clase y, además, dictamos entre 2 y 3 espacios curriculares distintos en el mismo día y al mismo grupo). Y aquí todo se hace más difícil. Por eso insisto en decir que si es importante ver esto de una formación más específica.

Entrevistador: En cuanto al uso de horario también me gustaría que nos cuente si dispone ya de un horario prescripto para cada espacio curricular que se repite semana a semana. Además, ¿Qué aspectos ve de positivo y en qué medida eso le genera obstáculos o ciertas limitaciones en sus prácticas de enseñanza y de organización?

Profesor Entrevistado: Si dispongo de un horario prescripto semanal; lo positivo que tiene mi horario es que se agrupa en no más de 2 espacios curriculares a desarrollar por día, otro punto positivo es que, al estar agrupado de esta forma, voy 3 veces a la semana a la escuela y eso ayuda la economía del hogar porque del pueblo a la colonia donde trabajo es lejos y estar organizado así está bueno para mí y para los demás docentes que trabajamos en el pueblo y aquí en el contexto rural.

Entrevistador: Considerando que el tiempo es prescripto, me gustaría saber si alguna vez algunos estudiantes le expresaron que prefieren continuar por más tiempo con su materia.

Profesor Entrevistado: Si, mis estudiantes expresaron, en varias ocasiones, continuar con un área en específico, generalmente esto pasa en esas áreas en donde ellos ponen en práctica sus aprendizajes.

Entrevistador: Ya hablamos sobre el tiempo, ahora me interesa su mirada sobre el espacio escolar, por eso le pregunto ¿Cuál es el espacio que más utiliza para el desarrollo de sus clases?

Profesor Entrevistado: El espacio que más utilizamos es el aula indudablemente.

Entrevistador: Pero, ¿tuvo la posibilidad de acordar, alguna vez, con sus estudiantes, los espacios para el desarrollo de sus clases? De ser así ¿Cuáles son los espacios propuestos por ellos?

Profesor Entrevistado: Cuando vamos a trabajar en la huerta, acordamos avisar una clase antes así ellos van con ropa adecuada y más cómoda, pero hubo ocasiones en que había que realizar carteles informativos, afiches creativos, un dispositivo tecnológico, etc, y se les da la libertad de elegir donde se sientan más cómodos, (en la galería utilizando las mesas del comedor, agrupando varias mesas en el salón), ya que el salón es muy pequeño y les resulta difícil.

Entrevistador: Ahora sería importante que nos cuentes ¿De qué manera están agrupados (cotidianamente) los estudiantes en su aula de pluri años? ¿Con qué criterio lo hizo?

Profesor Entrevistado: Ellos están agrupados en pareja pedagógica por afinidad, generalmente son pocos (4 o 5 alumnos por curso). El criterio es la participación de todos, si se observa que alguno no cumple o no participa en reiteradas clases, se le asigna la tarea de vocero del grupo.

Si te parece te envío un dibujo de cómo están en mi materia del ciclo básico.

(Aquí se comparte el esquema enviado por la profesora)

2° AÑO		P A S I L L o	1° AÑO		P A S I L L o	3° AÑO		
Alumno	Alumno			Alumno		Alumno	Alumno	Alumno
Alumno	Alumno		Alumno	Alumno		Alumno	Alumno	
Alumno	Alumno		Alumno	Alumno				
Alumno	Alumno					Alumno	Alumno	Alumno
	Alumno		Alumno	Alumno				Alumno

Entrevistador: me gustaría que también puedas contar si usted permite que sus estudiantes se agrupen de manera espontánea. ¿De qué manera lo hacen en ese caso?

Profesor Entrevistador: Generalmente ya tienen su pareja pedagógica, o en algunos casos se agrupan de a 3 estudiantes por afinidad. (Como no son muchos siempre se agrupan de la misma forma, con los mismos integrantes).

Entrevistador: Si bien está a cargo de pluriaños ¿Planifica sus propuestas pedagógicas para cada curso? ¿Cuál es el fundamento de la decisión tomada?

Profesor Entrevistado: La planificación es individual para cada curso, pero se tiene en cuenta la trayectoria del alumno, y se acuerda con los profesores del ciclo orientado, los contenidos a desarrollar en cada curso, (Por ejemplo: desde el área lengua, hablo con la profe del orientado, ella me guía que temas puedo desarrollar en 1° año, como seguir en 2° y 3° año y como ella va a Continuar en 4°, 5° y 6° año), Esto se hace desde todas las áreas; a la hora de planificar en primer lugar se establecen los proyectos académicos que la escuela debe desempeñar (PBL, Plan de búsqueda), cada espacio curricular debe estar involucrado en estos proyectos, El primer acuerdo es definir los temas a trabajar en los proyectos, de ahí cada espacio curricular aborda un tema, el cual debe estar en su planificación.

Entrevistador: ¿En qué momento de la clase los estudiantes interaccionan pedagógicamente sin agruparse por curso?

Profesor Entrevistado: Los estudiantes interaccionan pedagógicamente sin agruparse en grupos por curso, en las puesta en común de las tareas desarrolladas, generalmente los alumnos de 2° y 3° año opinan de la tarea de los cursos en los que estuvieron el año anterior. (ante esta situación, se busca, como estrategia, modificar las actividades año tras año, para que no les resulte tan repetitivo a estos alumnos).

Entrevistador: ¿Cuáles son las estrategias o tipos de actividades de enseñanzas más utilizadas para el desarrollo de sus clases con pluriaños?

Profesor Entrevistado: Las clases generalmente son teóricas, con explicaciones personalizadas, (voy explicando grupo por grupo la tarea a desarrollar), en forma de trabajos prácticos, y se termina con una lectura de sus producciones.

Entrevistador: En toda tu trayectoria en dinámica de pluriaños, cuáles son esas experiencias altamente significativa y singular que ha implementado.

Profesor Entrevistado: Considero una experiencia significativa que tuve desde el área de tecnología, al pedir a los alumnos de 1° año que en la clasificación de materiales (Clase teórica), solicitarles que ellos traigan una muestra de todo tipo de materiales que encuentren, para la clase siguiente y así realizar la clasificación correspondiente. En 2° año, les pedí a los alumnos que elaboren una fuente de energía eléctrica, (temas estudiados en clases anteriores), yo les facilite unos videos de los distintos tipos de fuentes, y ellos eligieron cual hacer y buscaron los materiales, (fue una experiencia muy linda, para ellos)

Entrevistador: ¿Cree que hay obstáculos con los cuáles se encuentra para desarrollar su enseñanza en pluriaños?

Profesor Entrevistado: No los llamaría obstáculos, sino más bien, falta de algunos recursos didácticos para las áreas más técnicas.

Entrevistador: Gracias Profesora por sus aportes, pero me gustaría que de manera libre pueda agregar algo más que considere enriquecedor para seguir pensando el pluriaño

Profesor Entrevistado: Quiero en primer lugar volver a decir una cuestión muy importante que tiene que ver con lo importante del trabajo colaborativo entre docente porque de acuerdo a los proyectos que en la institución se debe hacer (porque nos solicitan desde el ministerio), nos juntamos algunos docentes y cada uno vemos qué temas trabajar para hacer aportes en ese proyecto y luego ya cada uno hacemos nuestra secuencia. Otra cosa es que nos cuesta mantener algunos tipos de enseñanza donde los alumnos se sientan realmente cómodos y felices por diferentes factores... Es decir, cuesta hacerlo, pero en algunos casos lo implementamos (hacemos actividades articulados que creo son innovadores) y sirve de experiencia porque es muy productivo para los alumnos trabajar entre todos sobre un tema común y que cada uno pueda hacer aportes para llegar al resultado final entre todos desde lo que se sabe y se está aprendiendo sin pensar o dividir por ejemplo una tarea para cada curso. Así hicimos ese afiche y la verdad que nos gustó a todos porque fue un trabajo colaborativo.

Entrevistador: Muchísimas gracias Profesora por sus aportes ya que nos ayuda a seguir pensando la dinámica del pluriaño y será un grandioso aporte a mi tesis de Licenciatura.

Entrevista a Docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en dinámica de Pluriaños:

(Será identificado como **Docente entrevistado N° 4** en el desarrollo de esta tesis)

Entrevistador: Buen día Profesor, en primer lugar quiero agradecerle por permitirse conversar sobre la dinámica de pluriaños ya que sus aportes van a enriquecer el abordaje de la tesis que estoy trabajando para la Licenciatura en Educación que ofrece la Universidad Siglo 21; por eso una vez más: Gracias y bienvenido a la temática.

Profesor Entrevistado: Hola Profesor. Gracias por incluirme en la entrevista. Espero hacer aportes. Usted algo ya me conoce, soy muy breve a la hora de hablar (debe ser por mi personalidad)

Entrevistador: Todo aporte va a enriquecer, por eso quiero iniciar preguntándole comenzar si durante su formación docente inicial estudió en relación a la enseñanza en pluriaños.

Profesor Entrevistado: No profe. No estudié sobre esta temática en el instituto.

Entrevistador: ¿y ahora durante su actual ejercicio de la profesión?

Profesor Entrevistado: Tampoco Profe. Sí participé de cursos que tienen que ver con la Educación rural pero no con el pluriaño que es lo que usted me pregunta.

Entrevistador: Por lo tanto, y considerando esa situación que usted manifiesta, ¿cree el pluriaños requiere de una formación específica?

Profesor Entrevistado: Sí, porque sería una guía, sería parte de esa formación que nos hace falta.

Entrevistador: En relación al horario escolar, ¿dispone ya de una plantilla prescripta para cada espacio curricular que se repite semana a semana? ¿Qué aspectos ve de positivo y en qué medida eso le genera obstáculos/limitaciones?

Profesor Entrevistado: Si tengo horario prescripto y eso me ayuda a organizarme mejor en las clases.

Entrevistador: Pero ¿Alguna vez tus estudiantes te expresaron que prefieren continuar por más tiempo con la materia que estás abordando y no pasar a otra?

Profesor Entrevistado: Nunca demostraron nada. O yo no me di cuenta capaz.

Entrevistador: Y si dialogamos sobre el espacio escolar ¿Cuál ese lugar que más utiliza para desarrollar tus clases?

Profesor Entrevistado: el salón de clase Profe. Claro que a veces salen al patio para hacer algunas actividades.

Entrevistador: ¿Tiene la posibilidad de acordar con sus estudiantes los espacios para el desarrollo de sus clases? De ser así ¿Cuáles son los espacios que ellos proponen?

Profesor Entrevistado: No. En la secuencia que presentamos ya dice cuáles son las actividades que se van hacer en las clases y depende de eso el lugar donde hay que dar la clase.

Entrevistador: ¿De qué manera están agrupados (cotidianamente) los estudiantes en su aula de pluriños? ¿Con qué criterio lo hizo?

Profesor Entrevistado: están organizados en fila por curso y en pequeños grupos. Así es mejor para identificarlos a qué curso corresponde cada alumno y qué actividad hay que darles.

Entrevistador: ¿Permite que sus estudiantes se agrupen de manera espontánea?

Profesor Entrevistado: y cada estudiante ya tiene su lugar por eso uno llega y ellos ya están en sus lugares así uno puede comenzar más rápido.

Entrevistador: Si bien está a cargo de pluriaños ¿Planifica sus propuestas pedagógicas para cada curso? ¿Cuál es el fundamento de la decisión tomada?

Profesor Entrevistado: Y cada profesor de acuerdo a la orientaciones del NAP (núcleo de aprendizaje prioritario) ve qué es posible trabajar en cada curso y planifica para el curso que le corresponde. Planifico con tres o cinco temas prioritarios y secuenciado con distintos temas para cada curso.

Entrevistador: Me gustaría consultarte si en algún momento de la clase los estudiantes interaccionan pedagógicamente sin agruparse por curso.

Profesor Entrevistado: Se relacionan en el horario de recreo y en los proyectos productivos: (Huerta, vivero, gallinero).

Entrevistador: ¿Qué tipo de actividades son las que más usa? Y ¿Qué estrategias o tipos de actividades de enseñanzas para el desarrollo de sus clases con pluriaños las considera altamente significativa?

Profesor Entrevistado: Lo que más uso tiene que ver con promover la comprensión lectora, por eso les explico, les doy guía y ejemplos para comprobar. Pero las más significativas tienen que ver con el desarrollo de consignas relacionadas con el proyecto productivo porque es más participativo y adaptado a la zona rural.

Entrevistador: ¿Cuáles son los obstáculos que puede reconocer para la implementación de la enseñanza con pluriaños?

Profesor Entrevistado: En el ciclo orientado resulta difícil dar clase en un mismo espacio áulico donde hay cursos/años y materias diferentes en un mismo horario. También, la realidad que nos toca enfrentar nos muestra que hay estudiantes muy lentos para escribir

como así también con producciones que ni ellos entienden, lo cual hace que no puedan comprender lo que leen o escriben en sus carpetas y esto si los atrasa, lo hace ir más lento por eso no siempre se avanza con los temas y algunos se aburren.

Entrevistador: Hasta aquí son los focos temáticos de esta entrevista pero si usted quiere agregar algo más será muy enriquecedor para este trabajo.

Profesor Entrevistado: Y bueno Profe, gracias por escucharme, espero se entienda lo que brevemente le conté. Creo que estas preguntas que usted me hace me obligan a consultar, a averiguar si la forma en que uno trabaja es la más adecuada.

Entrevista a Docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en dinámica de Pluriaños:

(Será identificado como **Docente entrevistado N° 5** en el desarrollo de esta tesis)

Entrevistador: Buen día Profesor, En primer lugar quiero agradecer su disponibilidad para compartir conmigo esa mirada y esas vivencias en relación a la enseñanza en Pluriaños.

Profesor Entrevistado: Hola Profe. Muchas gracias por invitarme. Veremos qué podemos aportar. Cuando usted diga nomas.

Entrevistador: Bien Profe, para comenzar esta entrevista sería muy importante que nos cuente sobre su formación en el profesorado para el nivel secundario respecto al abordaje sobre la enseñanza en pluriaños/pluricurso.

Profesor Entrevistado: Mire Profe, yo estudié en un instituto fuera de esta provincia y no hablamos o estudiamos jamás sobre el Pluriaños.

Entrevistador: Comprendo Profesora, entonces me atrevo a preguntar si actualmente está siendo formada formalmente (a nivel institucional desde el ministerio u otros organismos) para el desarrollo de y en prácticas de enseñanza (y aprendizaje) con pluriaños. Si es así, ¿En qué aspectos/componentes se dá esa formación o qué experiencia?

Profesor Entrevistado: Y yo participé de varias jornadas institucionales y de cursos sobre educación rural, pero de lo que más se habla ahí es de un diagnóstico participativo, del uso de ciertos recursos adaptados para la zona rural pero no precisamente o de manera puntual sobre el pluriaño.

Entrevistador: También me gustaría que me puedas decir, tu parecer, en cuanto a si crees que el pluriaño requiere de una formación específica y por qué.

Profesor Entrevistado: y seguramente se precisa de una formación específica porque no es fácil el trabajo con materias y años de cursado diferentes en un mismo salón. Más aun porque uno tiene título en una determinada disciplina y después tenés que dar otras materias que a veces no de cercana afinidad al título que tenemos.

Entrevistador: Me gustaría consultarte sobre el tiempo escolar, por eso me puede hablar si dispone ya de un horario prescripto para cada espacio curricular que se repite semana a semana o cómo se manejan con el horario.

Profesor Entrevistado: y el horario de entrada y salida, donde están las materias, los nombres de los profesores y la duración de los módulos siempre está porque con eso estamos organizados. Cada cual viene en su horario. Claro que a veces hay excepciones y ahí se da una adaptación, pero solo en situaciones muy especiales; por ejemplo si no viene algún profesor porque saca Licencia o en un día de lluvia o si hay algún acontecimiento en la institución donde tenemos que participar todos.

Entrevistador: y ¿Qué aspectos ve de positivo en ese horario prescripto? ¿Le genera obstáculos/limitaciones?

Profesor Entrevistado: yo creo que el horario es necesario para organizarnos así también cada alumno sabe qué día tiene con tal profesor y ya se organiza para eso.

Entrevistador: Pero, ¿alguna vez sus estudiantes le expresaron que preferían continuar por más tiempo con la materia que está abordando y no pasar a otra?

Profesor Entrevistado: Si, muy pocas veces pero si algún que otro dijo algo sobre eso.

Entrevistador: ahora le pregunto sobre espacio escolar, ¿Cuál es el más utilizado para el desarrollo de sus clases?

Profesor Entrevistado: y nosotros priorizamos el aula. Si bien no es grande ese espacio pero ahí ya tenemos las mesas y las sillas que le dá comodidad a los alumnos. Y yo tengo el pizarrón con los libros lo cual me favorece. Esto que te cuento no significa que todo siempre se da en el aula porque algunas veces salimos en pequeños grupos a hacer entrevistas a la comunidad rural y eso también es parte de la enseñanza. Lo que te quiero decir es que cuesta hacer algunas tareas en el salón, pero igual, muy pocas veces salimos de nuestra aula para estudiar porque como se comparte la escuela y preferimos evitar inconvenientes con el otro nivel porque ya sabes cómo son los adolescentes cuando salen del curso (silban, saludan gritando, juegan, se distraen, no se concentran en la tarea) y eso puede ocasionar dispersión y problemas

Entrevistador: y, ¿Tiene la posibilidad de acordar con sus estudiantes los espacios para el desarrollo de sus clases? De ser así ¿Cuáles son los espacios propuestos por ellos?

Profesor Entrevistado: y nunca hablamos con ellos sobre eso.

Entrevistador: Me puedes contar entonces ¿De qué manera están agrupados (cotidianamente) los estudiantes en su aula de pluriaños? ¿Con qué criterio lo hizo?

Profesor Entrevistado: En el aula cada estudiante ya tiene su lugar. Generalmente los estudiantes están ubicados en fila y reunidos en parejas pedagógica por afinidad pero siempre respetando el curso al que pertenecen. Ellos así vienen trabajando en todas las materias y yo respeto eso.

Entrevistador: insisto con el agrupamiento, por eso le pregunto ¿Permite que sus estudiantes se agrupen de manera espontánea? ¿De qué manera lo hacen en ese caso?

Profesor Entrevistado: y lo nunca les dije con quién sentarse pero ya saben a qué curso pertenecen y desde ahí ven ellos que compañeros. Por ahí, algunas veces hacemos alguna actividad para cambiarse del grupo y como que cuesta un poco porque ya están acostumbrados.

Entrevistador: Si bien está a cargo de pluriaños ¿Planifica sus propuestas pedagógicas para cada curso o cómo lo hace? ¿Cuál es el fundamento de la decisión tomada?

Profesor Entrevistado: A nosotros ya nos piden que planifiquemos para cada curso y que también que hagamos las secuencias didácticas para cada curso particular. En el ciclo básico es más sencillo porque por ejemplo para una materia que tienen de primero a tercer año, se planifica unos objetivos generales que se tienen que lograr al terminar el ciclo (es decir al terminar 3er año) y los objetivos específicos ya son diferentes (son para cada curso). Pero eso sí, los temas son diferentes y tiene grado de complejidad creciente.

Entrevistador: ¿Hay momentos de la clase donde los estudiantes interaccionan pedagógicamente sin agruparse por curso?

Profesor Entrevistado: cuando hay que preparar algo para un acto escolar o algún encuentro donde nos vamos a encontrar con otras instituciones. Porque mira te cuento, a veces algunos estudiantes terminan las tareas propuestas para esa clase, y yo les pido que colaboren orientando a algunos de sus compañeros del aula, pero no siempre lo quieren hacer (y te piden otra tarea o te dicen si pueden descansar un ratito) y otras veces si uno no los mira, le terminan haciendo las tareas a los del curso más bajo.

Entrevistador: ¿Cuáles son las estrategias o tipos de actividades de enseñanzas más utilizadas para el desarrollo de sus clases con pluriaños?

Profesor Entrevistado: y la lectura modelo, la explicación dialogada y el uso de cuentos, relatos o canciones que les hago escuchar. Sucede que priorizamos la capacidad de la comprensión lectora y la producción escrita, por eso, las actividades están direccionadas para esas dos capacidades.

Entrevistador: ¿Podría reconocer experiencias de enseñanza implementadas por usted que las considera altamente significativa y singular para la dinámica de pluriaños?

Profesor entrevistado: No se si propia del pluriaño pero si significativas, el poder ir entre todos a algún encuentro que se hace fuera de la escuela (en el pueblo donde van otros estudiantes de estudian en escuelas rurales de otras colonias) donde pueden compartir las producciones que hicieron en nuestra escuela (Relatos, maquetas).

Entrevistador: ¿Cuáles son los obstáculos con los cuáles se encuentra para desarrollar su enseñanza en pluriaños?

Profesor Entrevistado: y por ahí nos faltan recursos. También el espacio es muy pequeño para cuando hay que juntar varios estudiantes. Y también si por ahí algún estudiante no lograr aprobar, es todo un desafío hacer la enseñanza personalizada porque al tener varios cursos juntos es otra la demanda.

Entrevistador: Realmente muchas gracias Profesora por sus aportes y experiencias. ¿Le gustaría hacer otro aporte?

Profesor Entrevistado: Bueno Profe. Espero haber realizado aportes. Quizás puedo decir que hoy por la pandemia nos cuesta el trabajo virtual desde el celular e internet, por eso tenemos que usar cuadernillos que les preparamos de antemano para que tengan continuidad quienes no pueden conectarse. Hasta pronto.

Entrevista a Docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en dinámica de Pluriaños:

(Será identificado como **Docente entrevistado N° 6** en el desarrollo de esta tesis)

Entrevistador: Hola Profesor ¿Cómo esta?

Profesor Entrevistado: Hola Profe.

Entrevistador: Como ya sabe el motivo de esta entrevista es recuperar su voz sobre el trabajo con pluriaños para ayudar en la construcción de mi tesis de licenciatura.

Profesor Entrevistado: Si Profe. Usted me pregunta y yo veré cómo voy constanding sobre el tema.

Entrevistador: Gracias Profesor. Me gustaría iniciar este diálogo preguntándole si durante su formación docente en el profesorado abordó en relación a la enseñanza en pluriaños.

Profesor Entrevistado: No profe. No estudié sobre esta temática en el instituto aunque si en algunas oportunidades algunos compañeros que realizaban sus prácticas para recibirse mencionaban sobre esto pero no fue algo que lo tratamos.

Entrevistador: Comprendo, en tal sentido me gustaría saber si actualmente, ya como docente, está siendo formado en dicha temática.

Profesor Entrevistado: Y hay cursos para los profesores que trabajan en el ciclo básico, así que por eso puedo participar pero sin embargo, el tema es que uno al trabajar también en el orientado con varias disciplinas y varios cursos en un mismo espacio y horario todo se hace más difícil ...Y para esto último no hay capacitación.

Entrevistador: Considerando esa situación que usted manifiesta, ¿cree que el pluriaños requiere de una formación específica?

Profesor Entrevistado: Sí Profesor porque eso nos va orientar a la hora de ver alternativas de trabajo cuando son varias disciplinas.

Entrevistador: ahora le pregunto respecto al horario escolar, ¿dispone ya de una plantilla prescripta para cada espacio curricular que se repite semana a semana? ¿Qué aspectos ve de positivo y en qué medida eso le genera limitaciones?

Profesor Entrevistado: Y el horario está siempre presente porque según eso nosotros cumplimos nuestro rol. Yo no encuentro limitación.

Entrevistador: y, ¿Alguna vez sus estudiantes le expresaron que preferían continuar por más tiempo con la materia que está trabajando y no pasar a otra?

Profesor Entrevistado: muy pocas veces, y fue o porque después rendían pero también cuando estaban a gusto con lo que estábamos haciendo en mi materia.

Entrevistador: en cuanto al espacio escolar, dónde da más clase.

Profesor Entrevistado: En el aula realizamos casi todas las clases.

Entrevistador: Me podría contar también si alguna vez se dió la posibilidad de acordar con los estudiantes esos espacios para el desarrollo de sus clases y de ser así ¿Cuáles fueron los espacios que ellos propusieron?

Profesor Entrevistado: y ya estamos acostumbrados al aula. Allí tenemos lo que necesitamos. Además, por el calor que hace, el aula es lo más fresco que hay para trabajar.

Entrevistador: ¿De qué manera están agrupados (cotidianamente) los estudiantes en su aula de pluriaños? ¿Con qué criterio lo hizo?

Profesor Entrevistado: y cada estudiante ya tiene su lugar en el aula según el curso al que pertenece, además el aula es chico y los pupitres ya están ubicados y ordenados.

Entrevistador: ¿Permite que sus estudiantes se agrupen de manera espontánea?

Profesor Entrevistado: y yo no tengo problema que en algunas tareas se cambien de pupitre, solo que para aprovechar el tiempo comúnmente trabajamos así nomas.

Entrevistador: Si bien está a cargo de pluri años ¿Planifica sus propuestas pedagógicas para cada curso? ¿Cuál es el fundamento de la decisión tomada?

Profesor Entrevistado: Tenemos un modelo de planificación donde los contenidos, objetivos específicos, las actividades y la bibliografía se planifica para cada curso. Y ya estamos habituados, por eso tenemos que planificar y estructurarnos al tiempo de cada materia para cumplir y para ordenar un poco.

Entrevistador: Quiero también consultarte si en algún momento de la clase los estudiantes interaccionan pedagógicamente sin agruparse por curso.

Profesor Entrevistado: Y cuando se hace la socialización de los trabajos todos se tienen que escuchar y por ahí alguno opina sobre la temática del otro más allá que sea de curso diferente. Además esto que me preguntas me hace recordar por ejemplo también que algunas veces busqué que aquellos chicos de los curso más altos que ya terminan sus tareas puedan ayudar a los que más les cuesta de los cursos más bajo pero la verdad que es difícil porque si bien se juntan, creo que lo hacen porque yo le pido no más; por eso tuve que cambiar esa decisión y con entonces con aquellos estudiantes que más les cuesta resolver las tareas tomo dos postura, una, trabajar de manera personalizada en el aula para ayudarlo; y otra, le envío nota en el cuaderno de comunicación a su familia para que lo ayuden con mayor tiempo de estudio en el domicilio.

Entrevistador: Ahora me puede contar cuáles son esas actividades que más utiliza en sus prácticas. Y también ¿Qué estrategias o tipos de actividades de enseñanzas para el desarrollo de sus clases con pluriños las considera altamente significativa?

Profesor Entrevistado: la explicación, la revisión de temas mediante diálogo o la indagación de saberes a partir de preguntas puntuales de manera oral. También les doy guía de lecturas para que saquen las ideas principales de los textos y reflexionar sobre su vida cotidiana.

Entrevistador: Ya para ir finalizando con la entrevista me podrías contar si reconocer obstáculos en la implementación de la enseñanza en dinámica de pluriños.

Profesor Entrevistado: El tener que dar varias materias diferentes y cursos distintos sería un obstáculo porque me cuesta articular eso. También, en algunos diálogos con otros docentes habíamos expresado que cuando se incorporan docentes nuevos a la institución, les resulta difícil relacionar según grado diferentes de complejidad los temas que hay que dar en una misma aula a cursos diferentes y eso confunde a todos los estudiantes. Cuento esto porque ya se mencionó esta temática pero nos cuesta enfrentarla.

Entrevistador: Muchas gracias Profesor por sus aportes. ¿Le gustaría agregar algo más?

Profesor Entrevistado: Creo que no hay más nada para agregar ahora. Gracias por comunicarse conmigo.

ANEXO III

Registro de observación de clases

Clase N° 1: Duración 40' con carácter de enseñanza

Para dar inicio a la clase, el Profesor hace un saludo general diciendo:

- ¡Hola chicos, qué alegría verlos! ¿Cómo están?

Seguidamente comienza a nombrar a cada estudiante y le pregunta una vez más cómo está. En tal sentido, cada estudiante saluda al docente y responde a su pregunta.

Posteriormente, el Profesor les dice que si bien hoy van a trabajar un “tema nuevo”, que el mismo está directamente relacionado con lo que se venía trabajando y les aclara:

- Este tema que vamos a estudiar hoy se desprende del tema central que nombramos en encuentros anteriores y está totalmente vinculado con el de la clase anterior, por eso es importante que ustedes no dejen de leer los contenidos que se da en la clase anterior y consultar si tienen dudas para no atrasarse y luego tener problemas de comprensión

- ¡Ustedes muy bien saben que siempre hay un contenido que entre todos compartimos pero cada curso va a centrarse en una parte determinada, por eso tienen que estar atento al tema que le toca a cada curso!

Continúa la clase dictando primeramente a todos los alumnos en tema compartido y luego por curso les dicta el tema particular que van a desarrollar. Les dice a sus estudiantes:

- ¡Registren en sus carpetas los temas de manera organizada porque eso es lo que después los orienta y estén atento más que nada al tema que le toca a su curso ya que son de diferentes complejidades y si ustedes no atienden sus temas, después comienzan los inconvenientes!

- ¡Tengan en cuenta que en las fotocopias que les enviamos la semana pasada tienen todo, pero anoten en sus carpetas lo que ven como útil!

Luego organiza el diálogo interrogatorio pidiendo que participen de la siguiente manera:

- Relean el tema que a cada curso le toca y piense para poder decir lo que se les viene a la cabeza.
- No olviden que si bien hay un contenido central que nos une a todo lo que estamos en el aula, cada curso le dará una mirada particular según la contextualización: a nivel local ustedes que son del curso más bajo, a nivel provincial el otro curso y ya un enfoque nacional los más grandes. Es por eso que hoy van a compartir primero su mirada los de primer año porque su tema tiene que ver con lo local. Luego seguirá 2do y finalmente 3°
- Así que ahora vamos a comprobar cuánto se acuerdan porque me tendrán que responder por curso ¿En cuáles de las clases ya pasada se mencionó algo parecido a este nuevo tema? ¿En dónde más escucharon hablar sobre este tema?

Los estudiantes comienzan a hablar ordenadamente, algunos se ríen y también hay quiénes expresan que no saben si puede ser eso que dicen pero que van a decir igual porque no leyeron antes de venir a clase. A esto el docente los anima expresando:

- ¡Pero Sí, digan lo que piensan porque todo nos va ayudar con el tema que estamos comenzando a estudiar!

A continuación el profesor les dice que les explicará brevemente las 2 consignas que tienen que hacer de manera breve para sacar la idea principal, es así que les dice

- Solo son dos consignas para cada curso y voy a comenzar explicando a primer año por eso les pido atención. A los demás le solicito que lean en silencio las tareas que ya se les envió porque luego les explicaré a ustedes después mientras primer año ya va haciendo su tarea.

El profesor con esta dinámica explica de manera escueta las consignas a cada curso. Por lo cual los estudiantes seguidamente comienzan a responder.

Luego de 10 minutos, el profesor les dice para socializar y les dice que lean lo que tengan porque ya están en la hora. Tal es así que un alumno de 3° año lee primero y luego

otro alumno de 1°. Los demás dicen que no les alcanzó el tiempo para hacer. Ante esta situación el docente les dice

- ¡Hay que concentrarse más porque las fotocopias con el texto breve y las consignas se les entregó la semana pasada!

- ¡Tienen que terminar porque en el próximo encuentro van a iniciar con la socialización aquellos estudiantes que tienen pendiente estas tareas!

Finalmente da por finalizada la clase expresándoles

- ¡Muy bien chicos, llegamos al final... vemos la próxima!

Clase N° 2: Duración 40' con carácter de Revisión de temas y tareas desarrolladas.

La clase da inicio a partir de un saludo formal y afectivo de la Profesora, quien dice:

- ¡Hola chicos, qué alegría verlos! ¡Los extrañé!

Además la Profesora hace un encuadre y recordatorio:

- Como ya saben chicos, todo los días lunes en este horario tenemos nuestra clase por eso tenemos que aprovechar el tiempo para desarrollar las consignas que les voy a dar.
- Así que estemos atento así aprovechamos el tiempo de clase.

Seguidamente les comenta que realizaran una clase para revisar lo que estuvieron dando y si se puede tratar de integrar esos temas en el tiempo que tenemos, que ya saben, no es mucho. Por lo cual expresa:

- ¡Vamos hacer una revisión así que todos tienen que participar, por eso escuchen a sus compañeros y va leyendo, preguntando o contando qué recuerdan de los temas!
- Yo los voy a ayudar con algunas preguntas.

En ese momento uno de los estudiante pregunta si puede comenzar el primero o qué curso tiene que iniciar. Ante este planteo, la docente les aclara:

- Puede comenzar cualquier alumno porque la pregunta es la misma para todos.
- Escuchen la preguntan y comiencen con sus aportes a contestarla ¿Cuáles son esas dos temas o ideas trabajadas que comprendiste bien? ¿Cuáles son esos dos temas que no sabías y te gustó saberlo?

Así los estudiantes comenzaron a decir temas o breves frases. Se aclara que aquí no se podía diferenciar a qué curso pertenecía cada estudiante y se evidenciaba un solo grupo clase.

Posteriormente, les dijo que ahora cada curso va trabajar con sus propias consignas, esas que ya tienen en las fotocopias. Por eso les dijo que lean de manera silenciosa y si

tienen duda que pregunten así ella puede hacer la aclaración. En ese momento cada estudiante comienza a trabajar con sus fotocopias. Hasta que la profesora les dice:

- Chicos, vayan cerrando las ideas porque me gustaría que por hoy, uno de cada curso pueda leer lo que logro hacer y la próxima clase vamos a finalizar todos de socializar y dar así un tema nuevo

Ante la aclaración y encuadre de la docente, comienzan por curso a leer sus trabajos.

En tal sentido, los estudiantes dicen:

- Profesora, voy a leer mi tarea, no sé si está bien pero voy a leer ya para mostrarle hasta donde hice y así usted me corrige.

- No terminé todo pero quiero leer un poco y después voy a terminar lo que me falta.

- Leo Profe, yo sí hice todo.

Luego de escuchar la lectura de cada estudiante por curso, la Profesora los felicita y les dice a los demás que es importante animarse a leer lo que hacen porque así entre todos los que estamos en el aula nos ayudamos cuando es necesario. También insiste en aclarar que en esta clase llegaron bien en el tiempo y que eso es porque se pusieron las pilas.

- Muy bien con el tiempo chicos. ¿Vieron que cuando se concentran y definimos quiénes participan todo es más fácil y organizado?

- Los felicito porque dieron excelentes respuestas y porque están aprendiendo a compartir lo que hacen sin vergüenza y eso les va a servir en diferentes ámbitos de la vida.

Finalmente, da por cerrada la clase y les recuerda que durante la semana les van a llevar las fotocopias impresas para las tareas de la próxima semana y que es importante tener leído ya para el encuentro de video-llamada.

Clase N° 3: Duración 40' con carácter de Revisión.

El profesor comienza la clase saludando a todos y diciendo que hay que aprovechar el poco tiempo que tienen para compartir sus trabajos así les puede hacer las correcciones o aclaraciones para que avancen en la finalización de sus productos auténticos.

- Como hoy vamos hacer una revisión de lo ya trabajado, la idea es que todos puedan participar contando cuál fue el tema central compartido por todos, qué temas concreto dimos en cada curso, qué actividad le resultó más fácil realizar y qué relación encuentran con el tema que da alguno de los cursos que compartimos el aula porque con todo esto vamos a poder darnos cuenta cómo se implementa en cada familia de diferentes maneras los temas que trabajamos.

Pero como todo permanecía en silencio, el Profesor volvió a insistir con la actividad diciendo que para esta clase el desafío va ser hablar en primera persona mientras comparten lo que hicieron durante la semana

- Lo que quiero es que me digan de manera oral cada estudiante cómo va a aplicar en su contexto esos temas que se trabajaron. Pero díganme en primera persona, es decir, hablen de ustedes, involúcrense...

Ante esa aclaración del Profesor, todo el grupo continuaba en silencio y algunos mirando sus carpetas... Por lo tanto el profesor tomó la palabra y les dijo

- Miren un ejemplo en primera persona sería: Uno de los temas que aprendí es la diferencia entre máquinas y herramientas, por eso en mí casa vamos a sacar fotos por un lado a las maquinarias y luego a las herramientas. También con mi familia vamos a mostrar las técnicas que se aplican para hacer una herramienta artesanal que permite ajustar el alambre cuando estamos trabajando en el campo.

- Escucharon que en todo momento en eso que dije Yo estuve presente. Por Ejemplo dije: aprendí... en mí casa... con mi familia vamos a...

Seguido del ejemplo, les vuelve a decir:

- Ya les compartí mi ejemplo en primera persona, ahora quiero que inicie contando su ejemplo el curso de 4to año ya que ustedes tienen que situarse a nivel local para relacionar los temas (...) tengan en cuenta:

¿qué se produce en sus casas? ¿Qué recursos usan para esa producción? ¿Solo se produce para el consumo propio? (...)

Posteriormente entonces comenzó la socialización por parte de los estudiantes:

- Un ejemplo concreto a nivel escolar en el cual puedo notar la presencia del tema que estamos trabajando es cuando yo y mi grupo familiar asistimos a realizar trabajos en el campo. Esto se debe a que el tema estudiado dice que (...) y nosotros cada vez que visitamos un lugar nos encontramos con los animales que se nos escapan y tenemos que ver cómo ir mejorando para que sigan en nuestro campo. No sé profe si es así pero con mi hermano estuvimos hablando sobre hacer algo para que los animales vayan al otro campo y ahí yo relaciono lo que dimos con lo que queremos hacer.

- Mi ejemplo es cortito profe, porque yo estoy haciendo solo. Vió que el tema que dimos en la fotocopia se llama (...) yo por eso quiero hacer algo en la huerta porque los pájaros comen toda las lechugas. Entonces quiero hacer algo usando esas ideas del texto que leímos, pero de un solo tema profe.

Después de la participación de varios estudiantes, el Profesor les dice que van muy bien con sus ideas pero que no se olviden de tener presente como dice en las fotocopias que se les envió, por lo menos 3 temas trabajados para diseñar su ejemplo de aplicación.

Finalmente les pide que le envíen, quienes pueden, algún audio donde les puedan contar con más detalle qué van hacer en su contexto con los temas así el puede ayudarlos. Con esto se termina la clase.

ANEXO IV

Fotografías que reflejan la visita institucional



Fotografías que representan: el uso/ubicación del espacio, los recursos, la organización de los pupitres y condiciones de una de las aulas.



Fotografías de otra de las aulas donde se pueden ver otros tipos de mesa y sillas que dan mayor movilidad al pequeño espacio del aula. También está pegado al lado de la pizarra la plantilla horaria.



La biblioteca (con diferentes recursos didácticos) que está ubicada al lado de una de las aula ya que está dividida por muebles (armarios).

HORARIO SEMIPRESENCIALIDAD COLONIA SANTA ROSA

Ciclo básico: lunes y miércoles - Mirian
Ciclo orientado: Martes y jueves - Javier

Lunes

	31-08	07-09	14-09	21-09
Cuarto año	Amílcar	Magdalena	Amílcar	Magdalena
Quinto año	Héctor	Héctor	Héctor	Héctor
Sexto año	Héctor	Héctor	Héctor	Héctor

Martes

	01-09	08-09	15-09	22-09
Cuarto año	Héctor	Elba	Héctor	Elba
Quinto año	Mirian	Ansaldi	Mirian	Ansaldi
Sexto año	Mirian	Elba	Mirian	Elba

Miércoles

	02-09	09-09	16-09	23-09
Cuarto año	Wilfrido	Ansaldi	Wilfrido	Ansaldi
Quinto año	Wilfrido	Ansaldi	Wilfrido	Ansaldi
Sexto año	Wilfrido	Ansaldi	Wilfrido	Ansaldi

Jueves

	03-09	10-09	17-09	24-09
Cuarto año	Sonia	Gloria	Sonia	Gloria
Quinto año	Sonia	Gloria	Sonia	Gloria
Sexto año	-----	Gloria	-----	Gloria

Viernes

	04-09	11-09	18-09	25-09
Cuarto año	Lilian	Anabela	Lilian	Anabela
Quinto año	Lilian	-----	Lilian	-----
Sexto año	-----	Anabela	-----	Anabela

**HORARIO CICLO BÁSICO Y ORIENTADO SECUNDARIO ESC N° 458 COL SANTA ROSA
HORARIO 2020**

	hora	1	2	3	4	5	6
LUNES	7:40 a 8:20	1	Lengua (Hermano)	Lengua (Hermano)	Biología (Auntar)	Prod. de Servicios (Hector)	Proyecto Tecnológico (Hector)
	8:20 a 8:55	2	Lengua (Hermano)	Lengua (Hermano)	Biología (Auntar)	Prod. de Servicios (Hector)	Proyecto Tecnológico (Hector)
	9:02 a 9:45	3	Lengua (Hermano)	Lengua (Hermano)	Biología (Auntar)	Prod. de Servicios (Hector)	Proyecto Tecnológico (Hector)
	9:45 a 10:20	4	Lengua (Hermano)	Lengua (Hermano)	Química (Magdalena)	Tec. de Control (Hector)	Industria y Comercio (Hector)
	10:20 a 11:05	5	Lengua (Hermano)	Lengua (Hermano)	Química (Magdalena)	Tec. de Control (Hector)	Industria y Comercio (Hector)
	11:05 a 11:45	6	-----	Educación Artística (Hermano)	Química (Magdalena)	Tec. de los Materiales (Hector)	Tec. de la Vid y sus Der. (Hector)
	11:45 a 12:20	7	-----	Educación Artística (Hermano)	Química (Magdalena)	Tec. de los Materiales (Hector)	Tec. de la Vid y sus Der. (Hector)
MARTES	7:40 a 8:20	1	Matemática (Ansaldi)	Matemática (Ansaldi)	Procesos Productivos (Hector)	Tec. de Gestión (Hector)	Marca Justo/Prod. (Hector)
	8:20 a 8:55	2	Matemática (Ansaldi)	Matemática (Ansaldi)	Procesos Productivos (Hector)	Tec. de Gestión (Hector)	Marca Justo/Prod. (Hector)
	9:02 a 9:45	3	Matemática (Ansaldi)	Matemática (Ansaldi)	Procesos Productivos (Hector)	Tec. de Gestión (Hector)	Marca Justo/Prod. (Hector)
	9:45 a 10:20	4	Matemática (Ansaldi)	Matemática (Ansaldi)	Procesos Productivos (Hector)	Tec. de Gestión (Hector)	Industria y Comercio (Hector)
	10:20 a 11:05	5	Matemática (Ansaldi)	Matemática (Ansaldi)	Historia (Elba Arita)	-----	Forma Arita y Cud. (Elba Arita)
	11:05 a 11:45	6	-----	Educación Física (Ansaldi)	Historia (Elba Arita)	-----	Forma Arita y Cud. (Elba Arita)
	11:45 a 12:20	7	-----	Educación Física (Ansaldi)	Historia (Elba Arita)	-----	Forma Arita y Cud. (Elba Arita)
MIÉRCOLES	7:40 a 8:20	1	Exp. Inst. Operacional (Ansaldi)	Exp. Inst. Operacional (Ansaldi)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)
	8:20 a 8:55	2	Exp. Inst. Operacional (Ansaldi)	Exp. Inst. Operacional (Ansaldi)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)
	9:02 a 9:45	3	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)	Lengua Extrajera I (Wilfrido)
	9:45 a 10:20	4	Tecnología (Ansaldi)	Tecnología (Ansaldi)	Procs. Agropecuarios (Ansaldi)	E.S.I. (Ansaldi)	E.S.I. (Ansaldi)
	10:20 a 11:05	5	Tecnología (Ansaldi)	Tecnología (Ansaldi)	Procs. Agropecuarios (Ansaldi)	E.S.I. (Ansaldi)	E.S.I. (Ansaldi)
	11:05 a 11:45	6	Tecnología (Ansaldi)	Tecnología (Ansaldi)	Procs. Agropecuarios (Ansaldi)	E.S.I. (Ansaldi)	E.S.I. (Ansaldi)
	11:45 a 12:20	7	-----	-----	Procs. Agropecuarios (Ansaldi)	E.S.I. (Ansaldi)	E.S.I. (Ansaldi)
JUEVES	7:40 a 8:20	1	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Lengua y Literatura I (Gloria)	Lengua y Literatura II (Gloria)	Comunicación (Gloria)
	8:20 a 8:55	2	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Lengua y Literatura I (Gloria)	Lengua y Literatura II (Gloria)	Comunicación (Gloria)
	9:02 a 9:45	3	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Lengua y Literatura I (Gloria)	Lengua y Literatura II (Gloria)	Comunicación (Gloria)
	9:45 a 10:20	4	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Ciencias Naturales (Ansaldi)	Lengua y Literatura I (Gloria)	Lengua y Literatura II (Gloria)	Comunicación (Gloria)
	10:20 a 11:05	5	Lengua Extrajera (Gloria)	Educación Física (Gloria)	Educación Física (Gloria)	-----	-----
	11:05 a 11:45	6	Lengua Extrajera (Gloria)	Educación Física (Gloria)	Educación Física (Gloria)	-----	-----
	11:45 a 12:20	7	Lengua Extrajera (Gloria)	Educación Física (Gloria)	Educación Física (Gloria)	-----	-----
VIERNES	7:40 a 8:20	1	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Geografía (Ansaldi)	Economía (Ansaldi)	Historia (Ansaldi)
	8:20 a 8:55	2	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Geografía (Ansaldi)	Economía (Ansaldi)	Historia (Ansaldi)
	9:02 a 9:45	3	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Geografía (Ansaldi)	Economía (Ansaldi)	Historia (Ansaldi)
	9:45 a 10:20	4	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Matemática I (Elba)	Matemática II (Elba)	-----
	10:20 a 11:05	5	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Ci. Soc. y F. E. y Cud. (Hermano)	Matemática I (Elba)	Matemática II (Elba)	-----
	11:05 a 11:45	6	Proy. de Cal. de Vida (Hermano)	Proy. de Cal. Soc. y sus Der. (Hermano)	Matemática I (Elba)	Matemática II (Elba)	-----
	11:45 a 12:20	7	Proy. de Cal. de Vida (Hermano)	Proy. de Cal. Soc. y sus Der. (Hermano)	Matemática I (Elba)	Matemática II (Elba)	-----

Plantilla horaria con la cual se organiza el tiempo y la organización del pluriarño.



Foto en la cual se comenzó a armar este año la estructura de la huerta (un espacio que varios profesores mencionan como un punto de encuentro/articulación) pero por el ASPO no se pudo continuar.

ANEXO E – FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O GRADO A LA UNIVERIDAD SIGLO 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

Autor-tesista <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i>	Ferreya Fernando Ramón
DNI <i>(del autor-tesista)</i>	32.052.516
Título y subtítulo <i>(completos de la Tesis)</i>	<i>“La enseñanza en una secundaria rural con Pluri-cursos: perspectivas, controversias y desafíos.”</i>
Correo electrónico <i>(del autor-tesista)</i>	fernandoferreya67@gmail.com
Unidad Académica <i>(donde se presentó la obra)</i>	Universidad Siglo 21

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

Texto completo de la Tesis <i>(Marcar SI/NO)^[1]</i>	SI
Publicación parcial <i>(Informar que capítulos se publicarán)</i>	-----

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha: Villa General Güemes (Formosa), 25 de septiembre de 2020.



Fernando Ramón Ferreyra

Firma autor-tesista

Aclaración autor-tesista

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:

_____ certifica que
la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

Firma Autoridad

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado.

^[1] Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63. Se recomienda la NO publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.