

Universidad Siglo 21



TRABAJO FINAL DE GRADO

MANUSCRITO CIENTIFICO

Ecosistemas educativos e Inclusión.

Pluricurso en la escuela secundaria rural

Multigradeeducation in rural secondaryschool

CARRERA: Licenciatura en Educación

AUTOR. Prof. María Laura Salvador

DNI: 22143211

LEGAJO: VEDU13223

TUTORA: Mgtr. María Clara Cunill

Buenos Aires, Julio 2021

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	4
Método	16
<i>Diseño</i>	16
<i>Participantes</i>	17
<i>Instrumentos</i>	17
<i>Análisis de los datos</i>	17
Resultados	20
<i>El espacio y los recursos</i>	20
<i>Los estudiantes</i>	22
<i>Los docentes</i>	24
<i>La clase en el pluriño</i>	25
<i>La pandemia por COVID 19</i>	28
Discusión	30
Referencias	40
Anexo.....	47

Resumen

El presente trabajo constituye una investigación exploratoria y descriptiva de carácter cualitativo sobre la educación secundaria en contexto rural en la Provincia de Buenos Aires, y las prácticas docentes que se desarrollan en la estructura del pluriaño. La investigación parte del buceo bibliográfico en un universo epistémico escaso sobre la temática a abordar, continúa con la observación, el registro etnográfico denso y entrevistas con los docentes de la institución seleccionada. En el trabajo se describen las construcciones metodológicas de los docentes, las cuales parten de la “experiencia acumulada” y remiten a prácticas homogeneizantes, las cuales los hacen sentir seguros ante la carencia de herramientas de formación docente tanto inicial como continua, que les permitirían un abordaje holístico y dinamizador. El pluricurso y el impacto que en éste produce la falta de formación docente específica para el abordaje del mismo, se traduce en prácticas áulicas que deben ser revisadas, acompañadas por los actores tanto de la meso como de la macro estructura para que la inclusión deje de ser un como sí y se constituya en realidad que sostenga trayectorias y permita delinear rutas de vida. La escasez de herramientas con las que cuentan los docentes del pluricurso puede ser asimismo abordada a partir de la necesidad de desarrollar mayores investigaciones sobre la temática y su relación con la formación docente para conformar un corpus teórico propio de este modelo de enseñanza aprendizaje típico de la escuela secundaria en contexto rural en Argentina.

Palabras clave: Pluricurso, Educación secundaria, Práctica áulica, Inclusión, Formación docente.

Abstract

This paper is an exploratory and descriptive qualitative research on secondary education in a rural context in the Province of Buenos Aires, and the teaching practices that are developed in the structure of the plurigrade. The research starts with a bibliographic dive in a scarce epistemic universe on the subject to be addressed, continues with the observation, the dense ethnographic register and interviews with the teachers of these selected institutions. The work describes the teachers' methodological constructions, which are based on "accumulated experience" and refer to homogenising practices, which make them feel secure in the absence of initial and in-service teacher training tools that would allow them to take a holistic and dynamic approach. The plurigrade course and the impact that the lack of specific teacher training has on it translates into classroom practices that need to be reviewed, accompanied by actors at both the meso and macro levels, so that inclusion ceases to be a "just so" and becomes a reality that supports trajectories and makes it possible to delineate life paths. The scarcity of tools available to teachers of the plurigrade course can also be addressed on the basis of the need to develop further research on the subject and its relationship with teacher training in order to shape a theoretical corpus specific to this model of teaching and learning typical of secondary schools in rural contexts in Argentina.

Key words: Plurigrade- Secondary education- Classroom practice- Inclusion- Teacher training.

Introducción

Los Colegios de nivel secundario destinados a formar a la elite de los grandes centros urbanos en Argentina, tuvieron un circuito expansivo entre 1860 y 1916, sucediéndose en este nivel educativo múltiples reformas e implementaciones curriculares en ese periodo, las que se fueron acrecentando con una fuerte impronta enciclopedista destinada a formar dirigentes en los Bachilleratos nacionales y las escuelas Normales y mano de obra cualificada en las incipientes escuelas técnicas.

Las transformaciones de Planes de estudio se fueron sucediendo a lo largo de la primera mitad del Siglo XX, atento a las diferentes cosmovisiones políticas producto de la salida de la Guerra mundial y la crisis económica de los periodos entre y post guerra hasta la llegada al poder del peronismo, momento en el cual se produce una nueva reforma educativa con alto impacto en la educación técnica y con revisiones curriculares en los bachilleratos, al decir de Somoza Rodriguez en Southwell (2018) con la incorporación de contenidos nacionales y de conceptualización peronista como justicia laboral, lugar de Argentina en el plano internacional, nacionalización de los servicios públicos, que modificaron sustancialmente los diseños curriculares mas no la esencia de continuar formando para estudios superiores desde la “selección natural” al mejor estilo darwiniano hacia el interior de las instituciones.

Con la década del sesenta se dio la expansión plena del desarrollismo en el plano educativo y expresa en consecuencia Southwell:

“La preocupación por la educación fue central en el modelo desarrollista hegemónico, que veía el problema de seguridad que la pobreza

representaba. Cobraron importancia diversas propuestas como la de "educación permanente", "extensionismo agrícola", "formación de líderes", y otras que, sostenidas por la teoría del capital humano reconocían la importancia de educación en beneficio del desarrollo capitalista".(Southwell,2018)

Indudablemente las tensiones políticas sociales y las interrupciones en la vida democrática también impactaron en el modo de concebir la escuela secundaria, respecto a lo cual continúa exponiendo Southwell:

“Las décadas del 60 y el 70 van a marcar, así, una serie de nuevas expresiones: la comprensión del desarrollismo pedagógico, a veces entendido como un epifenómeno de la economía, al que se accedía a través de la planificación. Fueron quedando en un segundo plano, aquellos que buscaban desarrollar el espíritu del educando o del sujeto pueblo, y cuya vinculación con el desarrollismo se había dado a través de experiencias transformadoras influidas por la obra de Paulo Freire y la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo por un lado; y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría dependencia, y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo societal. La primera de esas tendencias, hegemonizó el terreno de las políticas educacionales mientras la segunda fue quedando en los márgenes, vinculada a experiencias informales y de menor alcance” (Southwell, 2018)

Estas concepciones perduraron en los colectivos docentes y en la visión que se tenía de la educación del nivel secundario hasta bien entrados los ochenta y fueron el punto de partida esgrimido en los noventa para llevar adelante políticas públicas vinculadas a la educación que desarticulaban sistemas y estructuras en pos del “ideal federalizador”.

Pensar la escuela secundaria obligatoria en la Provincia de Buenos Aires durante los últimos treinta años, implica remitirse a las políticas neoliberales de los '90, las cuales a decir de Terigi, desde una mirada economicista y simplista (Terigi,2005) buscaron a partir de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93) el garantizar la expansión y cobertura de la obligatoriedad de la Educación secundaria en su Ciclo Básico, el cual se tradujo en la Pcia. de Buenos Aires en el surgimiento de la Educación General Básica, con nueve años de duración, dependiendo administrativamente de Educación primaria, generando hacia el interior de los servicios educativos resistencias y no menos enfrentamientos entre “maestros” y “profesores”. Éstos últimos debían ser reconvertidos para poder acceder a los cargos frente a alumnos, en edificios que conjugaban a niños y jóvenes cuando la infraestructura lo posibilitaba y, de no poder concretarse en sede de la escuela de nivel primario, los octavos y novenos años tomaban clases en edificios del nivel secundario dependiendo de las autoridades del nivel primario, sin supervisión directa, con rotaciones entre los miembros del equipo directivo y si la Planta Orgánico funcional lo permitía, a cargo de un Coordinador del tercer Ciclo, lo anteriormente explicitado en correspondencia con la educación urbana o semiurbana. Más ¿qué pasaba con la educación rural?

Esta expansión en la obligatoriedad, en el contexto rural y dadas las características de baja densidad demográfica, de escasa matrícula en las escuelas, tuvo

como respuesta los Nucleamientos, es decir, el agrupamiento de escuelas cercanas cuyos alumnos del Tercer Ciclo eran derivados y trasladados por sistema de remises a una de ellas seleccionada para albergar esta nueva estructura. Estos estudiantes muchas veces sintieron el “rechazo” por haber crecido, rostros de niños con cuerpos de hombres tallados por el trabajo temprano a los que se le dificultaba entender porqué ayer eran recibidos y luego corridos, casi expulsados, en una situación que hoy día todavía genera tensiones. Para entender esto, es necesario recordar que la obligatoriedad se implementó con la infraestructura existente y en el contexto rural las aulas del Tercer Ciclo avanzaron sobre la “casa habitación” destinada a los docentes del Nivel primario, la cual les permitía vivir en ella de lunes a viernes y que a partir de la instauración del Tercer Ciclo, implicaba el traslado diario. La sensación de “okupas” sigue siendo percibida en el Nivel secundario.

La Ley de Educación 26206 del año dos mil seis vino a intentar subsanar los errores grotescos de la Ley Federal y en Provincia de Buenos Aires surge una nueva estructura educativa, la Educación Secundaria Básica que toma a su cargo el antiguo Tercer Ciclo de la EGB (Educación General Básica), con autoridades propias, con sede en escuelas primarias y/o secundarias y la secundaria Ciclo Superior con su propia estructura dirigencial ; en el año dos mil nueve una nueva transformación unifica ambos ciclos bajo la denominación de Escuela secundaria y se produce la “Conformación”, término utilizado para aludir a la fusión de dos escuelas en una, con el consiguiente malestar entre los cuerpos directivos y docentes que eran reasignados. En el ámbito rural surgieron los Ciclos Superiores Orientados como consecuencia del crecimiento vegetativo de los ciclos básicos, mas, al ser estructuras con escasa

matrícula, dependen de una Escuela Secundaria Sede y funcionan como anexos a cargo de un Vicedirector.

A pesar de todos estos avatares administrativos organizacionales, la educación secundaria todavía conserva el valor social como “puente” que conduce hacia los saberes del nivel superior y/o universitario en los sectores urbanos y periurbanos, más en la ruralidad cargada de simbolismos para el “hacerse hombre” para el trabajo, y con comunidades atravesadas por múltiples carencias, mayoritariamente toma un tinte de final, por lo cual se torna imprescindible que la escuela se constituya en el espacio de niños y adolescentes, en el lugar como sostiene Kaplan en el cual se puede contribuir a que adolescentes y jóvenes elaboren narrativas duraderas” (Kaplan en Tiramonti y Montes, pp186), y comiencen a delinear rutas de vida.

Hablar de la escuela, implica reconocer en ella una estructura viva en la cual se producen múltiples transformaciones, un “ser” compuesto por múltiples estructuras y actores, lo cual nos permite hablar de ella como ecosistema, y como exponen Arregui y Rodríguez Martín, este concepto de ecosistema se constituye en “un concepto multidimensional que incorpora una visión holística al integrar componentes físicos y humanos, las relaciones e interacciones que se generan, las estructuras de poder, el liderazgo, la creatividad, el espíritu emprendedor y el contexto” (Arregui y Rodríguez Martín, 2015).

Pensar la escuela como ecosistema implica reconocer en la misma, estructuras diversas concebidas desde el ambiente ecológico, con niveles y subniveles desde los cuales operan los diferentes andariveles de gestión; en palabras de Choque Larrauri este ecosistema es integral, multifactorial y con muchos actores, por lo cual hay que tenerlos

en cuenta en la gestión educativa (Choque Larrauri,2009). Que la inclusión pase de ser un Proyecto de gobierno y se constituya en una realidad en las aulas implica tener presentes las mesoestructuras y microestructuras del sistema educativo y el modo en que ambas operan sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Arregui y Rodriguez Martin sostienen:

“Los enfoques ecosistémicos promueven relaciones dinámicas y de colaboración entre los miembros de las comunidades (...)” y “ la construcción del ecosistema es el resultado de plantear y planificar una estructura de referencia lo suficientemente flexible y dinámica que se perfecciona continuamente, se apoya en un diagnóstico de los recursos disponibles en cuanto a los elementos físicos (instalaciones, herramientas, conocimiento, saber hacer...), los elementos humanos (perfiles de profesores, de estudiantes y de profesionales así como de asesores de centros de innovación) y la financiación con los que podremos contar a lo largo del curso académico.(Arregui et.altCap 3.1)

Los elementos arriba enunciados deben conjugarse en las dimensiones de los Proyectos educativos institucionales para posibilitar, tal como sostiene Farnos, que: “El resultado de la educación no sólo depende de la institución educativa, sino del propio estudiante, de la familia, la comunidad, el vecindario, los medios de comunicación y la sociedad” (Farnos,J 2010) y debemos entenderla como un proceso interactivamente y exclusivamente humano e intencional. De este modo, es que toma relevancia el abordar a la escuela como un ecosistema, en el cual cada uno de los actores pueda desempeñar su rol y, a partir del trabajo sistemático y compartido, los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y competencias plenas.

Que la inclusión con calidad deje de ser una añoranza depende exclusivamente del trabajo que realizan diariamente en las aulas profesores y equipos directivos. En el contexto rural, desfavorecido desde las políticas públicas en cuanto a conexión a red eléctrica, agua potable, conectividad a Internet, salud, seguridad y cuando las decisiones de la macroestructura reflejadas en la normativa vigente exponen el modo en que deben configurarse los agrupamientos, en el caso de la Pcia de Buenos Aires en las Resoluciones de Planta Orgánica Funcional y Planta Orgánico Funcional Analítica (POF-POFA) N° 3367/05 y Res 333/09 que dictan la estructura de Pluricurso o Pluriaño en el contexto secundario rural cuando la matrícula no exceda los quince estudiantes, como modelo organizacional, este primer concepto cobra vital relevancia.

¿Pero a qué nos referimos cuando hablamos de inclusión? Debemos entenderla como la posibilidad de acceso , permanencia y egreso con calidad en los aprendizajes de todos los estudiantes aspirantes al nivel desde una perspectiva de derecho, asegurando a cada uno de ellos la igualdad en las oportunidades y la equidad en la enseñanza enmarcando ambos principios en el de Justicia Educativa y tal como lo exponen Veleda, Rivas y Mezzadra “extendiendo las nociones prototípicas de la educación para contemplar a todos en su diversidad” (Veleda, C. Rivas, A y Mezzadra, F. 2011 pp 59).

Incluir no puede ser entendido como sinónimo de sumar, de sólo abrir puertas; incluir implica que por esas puertas abiertas se los mire y reciba a todos del mismo modo, significa albergar, abrigar, cuidar, tejer lazos y redes reconociendo en el otro a un sujeto pleno en derechos. Para incluir pedagógicamente es necesariamente entablar un diálogo educativo en el cual el docente se constituya en guía, tutor y mentor. Esto interpela seriamente a los profesores otrora “depositarios del saber”; es emprender un

camino y aprender juntos, cambiando miradas, pensando al estudiante del nivel secundario en su generalidad. Como expone Tenti Fanfani:

“Más allá de estas particularidades genéricas, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y, en especial con el currículum o programa que la institución se propone desarrollar” (Tenti Fanfani, 2006).

A estas características propias del adolescente impregnadas de la cultura rural, la macroestructura del sistema educativo le propone como modo de agrupamiento para transitar su trayectoria el “pluricurso”. En este modelo organizacional convergen estudiantes de diferentes rangos etarios y con experiencias escolares disímiles y, como sostienen Hidalgo, Mazzeo, Olmos, Cafure y Torres:

“(..) nos preguntamos qué significa en este escenario aprender. Para ello creemos que será sumamente útil volver sobre los desarrollos de Vigotsky, cuya teoría se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada sujeto y, por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto, la interacción social tienen vital importancia, puesto que Otro se constituye en una referencia necesaria para la constitución de cada individuo”.

(Hidalgo, Mazzeo, Olmos, Cafure y Torres, 2015)

Roxer Boix y Bustos Jimenez, plantean al aula plurigrado como “la característica más singular de la escuela rural” (Roser Boix y Bustos Jiménez, 2014) y debe ser abordada desde esa especificidad como posibilidad pedagógica de efectivizar la

inclusión desde la enseñanza integrada y el fomento de los aprendizajes autónomos, así como la colaboración y cooperación entre pares.

Este manuscrito toma como eje el trabajo de Terigi “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales” (2008), y pretende exponer el modo mediante el cual el pluriño se constituye en el modelo organizacional y pedagógico presente en los establecimientos secundarios en contexto rural. Para este modelo de enseñanza se dificulta el hallar otras investigaciones de relevancia que nos permitan ahondar en las características metodológicas que lo definen, en las estrategias didáctico pedagógicas que atraviesan el aula diariamente, así como tampoco se cuentan experiencias que recuperen la voz de los protagonistas que construyen en el contexto rural al sujeto pedagógico. En cuanto a la necesidad de las lecturas exploratorias, Gonzalez Rivera retomando a Sautu aporta:

“Las lecturas exploratorias son guiadas por un conjunto de preguntas iniciales acerca de los aspectos esenciales del problema de investigación y de la manera de abordarlo. Aunque provisionales, son cuestiones básicas que los estudiantes tienen que plantearse con el objetivo de ir construyendo el marco teórico con vistas a definir sus objetivos de investigación y optar por una metodología (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005: 30)”(Gonzalez Rivera,2015).

Este trabajo tiene como objetivo general el de describir, analizar y comprender las prácticas de enseñanza en construcciones metodológicas del pluricurso y el impacto que tales prácticas producen en los procesos de inclusión efectiva.

Edelstein (2011) explicita que la construcción metodológica:

“(…) se expresa en las macrodecisiones (epistemológicas, pedagógicas, psicosociales, histórico-culturales, ético-políticas, ente las principales) que en cada caso se adopten, respecto de la enseñanza de una disciplina o área de conocimientos. La construcción metodológica avanza sobre un mayor nivel de concreción cuando la recontextualización remite a contextos y sujetos concretos desafiando resoluciones creativas de la relación dialéctica forma-contenido para la enseñanza en ámbitos singulares” (Edelstein 2011, pp 181)

El pluricurso remite a la experiencia de modelo pedagógico habitual en el contexto rural, en el cual el docente tiene a cargo a más de un curso durante la misma clase y en un mismo espacio.

La investigación propone los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer técnicas, procedimientos y recursos didácticos utilizados en el aula, en las construcciones metodológicas de pluricurso, identificando los formatos curriculares que predominan en esta práctica metodológica.
- Conocer necesidades y/o problemáticas de diversidad e inclusión que surgen en las prácticas de enseñanza con metodologías de pluricurso, observando el grado de adecuación de tales prácticas a las necesidades actuales de la escuela secundaria.
- Explorar y definir el grado de formación inicial y continua de los docentes a cargo del pluricurso.

- Explorar y definir el impacto de la semipresencialidad derivada de la Pandemia por COVID 19 en las metodologías del pluricurso.

En relación a los objetivos planteados para esta investigación, en primer lugar definiremos el marco sociohistórico que ubica a la escuela y a sus actores en paradigmas que sostienen concepciones diferenciadas.

El campo pedagógico, didáctico y metodológico específico se fundamenta en la revisión de diversos autores y marcos teóricos que dan sustento a la definición de términos, variables y categorías de análisis para la recopilación y posterior análisis de datos.

El enfoque de análisis es cualitativo, mediante la recopilación y análisis de datos. Se deberán cumplir tres requisitos tal como expone el Apunte de cátedra Seminario (2021) retomando a Strauss (1989):

“1. Que la interpretación y recolección de la información deben guiarse según interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación.2 Que la teoría debe ser conceptualmente densa, con muchos conceptos y relaciones entre ellos para evitar caer en la simplicidad y 3. Que el examen de los datos deba ser detallado, intensivo y microscópico, con el objetivo de exhibir la maravillosa complejidad que yace de ellos, detrás y más allá de ellos (Strauss en Vasilachis de Gialdino,2007)” (Siglo 21.Apunte de cátedra Seminario, 2021. Modulo 0).

La institución educativa objeto del presente estudio resulta ser la Escuela Secundaria N° X- Anexo XXX¹ situada en un una localidad pequeña, compartiendo edificio con la Escuela Primaria, en contexto rural; es anexo de la secundaria X del partido de Olavarría, a 400 km de la Ciudad de Buenos Aires y a 40 km de la ciudad cabecera del partido.

El servicio educativo cuenta con dos ciclos de enseñanza secundaria, Ciclo Básico con dos secciones, primer año sección simple y segundo y tercero, que conforman el pluricurso objeto de estudio. Asimismo, cuenta con Ciclo Superior de una sección que agrupa los tres años, orientado a la modalidad Gestión y Administración. En la actualidad cuenta con una matrícula total de 51 estudiantes los cuales concurren desde el área cercana en articulación con las escuelas primarias rurales de origen y son trasladados en combis provistas por la Jurisdicción provincial.

¹ Se identifica a la escuela sede con X y al anexo con XXX a los efectos de mantener el anonimato de los participantes.

Método

Diseño

El Enfoque investigativo será de índole cualitativo, no orientado a testear hipótesis, sino posibilitador de la habilitación de las mismas, asimismo será exploratorio, descriptivo y analítico. Se recurrirá a la observación no participante de clases y a la recolección de datos a través del registro etnográfico denso para privilegiar el reconocimiento de las prácticas socio culturales de la comunidad educativa y las estrategias didáctico metodológicas que los docentes apliquen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El carácter de exploratorio ya ha sido referido a consecuencia de la escasa bibliografía existente sobre la temática del pluricurso en la educación secundaria de contexto rural, de relativa reciente implementación.

Como responsable de la investigación se cuidarán las formas y el trato hacia las personas participantes, privilegiando el trato comprensivo, intensivo y reflexivo. Para que esto resulte, se respetarán pautas y temas centrales del trabajo durante el proceso investigativo. En sí, cuidando la interacción humana de la cual Ruiz Olabuenaga expone:

“La interacción humana constituye la fuente central de datos. La capacidad de las personas (empatía) para captar a los demás y sus conductas es un elemento central para entender cómo funciona la interacción. El sentido de una situación y el significado de los actos dependen de como los mismos sujetos definen la situación. Por más que estas definiciones dependen de las estructuras institucionales existentes,

de los papeles que desempeñan los individuos y de los objetivos que éstos se proponen, la auténtica definición de la situación proviene de las interacciones sociales (acción con sentido simbólico), de la negociación de definiciones y de la asunción empática de los roles” (Ruiz Olabuenaga, 1996 pp 15)

Participantes

Los participantes de esta investigación serán el Directivo, responsable jerárquico del Anexo, docente de Prácticas del lenguaje y Matemática a cargo de la sección pluricurso de 2º y 3º año del Ciclo Básico, en el agrupamiento de Burbuja 3 devenida del nuevo agrupamiento normado por el Plan de Regreso seguro a clases diseñado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. De Buenos Aires ante epidemia por COVID 19. Los participantes brindan su consentimiento informado para la concreción de las entrevistas.

Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos serán: registro denso de cada eje temático desarrollado, entrevistas semiestructuradas a docentes observados y entrevistas semiestructuradas a autoridades a cargo.

Análisis de los datos

Las etapas que organizarán el plan de trabajo, se estructuran de forma correlativa y sucesiva a los objetivos del estudio

- 1- Elaboración del fichado bibliográfico material bibliográfico que sustenta el Marco Teórico referencial: sociohistórico, pedagógico didáctico y

metodológico; definiendo y resignificando términos tales como inclusión, diversidad, pluricurso, entre otros y se elaborarán las categorías para el análisis didáctico de los datos del registro etnográfico denso.

- 2- Elección en conjunto con Sra. Vicedirectora de los docentes participantes para realizar observaciones de clases y entrevistas
- 3- Lectura de diagnósticos y planes de clase, ya que atento al Calendario de Actividades Docentes, Res 1297/2021 de la DGCYE, se encuentran en proceso de Planificación.
- 4- Ingreso al campo: registro etnográfico denso de cada una de las clases y entrevista semiestructurada a los docentes, posteriores a la observación realizada en cada una de las disciplinas. Este registro denso contendrá variables, tales como: formato de la clase, organización didáctica, materiales, distribución espacial de los estudiantes en el aula, división de tiempos, etc.

Las entrevistas focalizadas permitirán conocer las dificultades y necesidades que surgen en la práctica docente con la metodología del pluricurso; se pretende que el entrevistado pueda expresarse de modo libre y espontáneo, para lo cual desde el investigador se realizarán orientaciones básicas para la conversación.

Siendo la entrevista una de las principales fuentes de recolección de datos del enfoque cualitativo, Valles sostiene que “El arte de la conversación, aprendido de modo natural durante la socialización, constituye el mejor fundamento conceptual y práctico para el aprendizaje de las diversas formas de entrevista cualitativa” (Valles 2002, pp 37) y este autor retomando a Atkinson señala:

“Una entrevista es como una conversación, pero no es una conversación. Una entrevista debería ser informal y deshilvanada, como una conversación, pero en una entrevista. la otra persona es la que habla. Tú eres la que escucha. Tu conocimiento y tu voz deberían permanecer en segundo plano, primordialmente para proporcionar apoyo y ánimo. Una entrevista debería tener un empuje claro, tal como lo tiene un ritual que separa el tiempo ritual del tiempo regular. Una entrevista te permite también hacer preguntas con más detalle que en una conversación normal. Una entrevista tiene un modo propio que permite. por un lado, mucha más profundidad y por otro. una explicación de lo obvio” (Valles, 2002, pp40)

Por lo arriba expuesto es que se profundizará la observación y la entrevista como instrumentos que posibiliten la recolección de fuentes primarias para la investigación. Asimismo se realizará:

- 5- Identificación de necesidades y dificultades surgidas de la implementación de la práctica de enseñanza en relación al uso de la metodología del pluricurso, siendo el recurso para esto las entrevistas focalizadas con el objeto de conocer si las necesidades identificadas son reales y/o si ellos identifican otras dificultades propias devenidas de la propia práctica o de carencias en la formación inicial y continua docente recibida.
- 6- Redacción de informe de los resultados obtenidos y conclusiones con la correspondiente devolución de las mismas a los docentes participantes.

Resultados

El contenido de este capítulo es meramente descriptivo, presentando el caso de estudio, las observaciones registradas, y la voz de los participantes, cuyos testimonios literales se encontrarán encomillados y en itálica.

El espacio y los recursos

La comunidad rural en la cual se encuentra el servicio educativo cuenta con un Destacamento Policial con un suboficial a cargo, un Centro de Salud con una enfermera, Delegación Municipal e instituciones educativas de nivel inicial con edificio propio y nivel primario y secundario compartiendo espacios y el tejido urbano consta de cinco cuadras de lado paralelas a la vía férrea y una de fondo.

La escuela secundaria, nacida en el año 2005 como nucleamiento de Tercer Ciclo de la EGB, concentraba la matrícula para ese ciclo de las demás escuelas rurales localizadas al sureste del partido de Olavarría. Más tarde se erigió en anexo de Educación Secundaria Básica, hasta consolidarse como anexo de escuela de Nivel secundario atento a la Ley Pcial 13688/07.

La comunidad educativa según lo expresado por los docentes remite a la idiosincrasia rural , expuso uno de los participantes “...*es una comunidad donde la palabra del hombre vale y la mujer agacha la cabeza y se pone a trabajar y no hace la denuncia por abuso, por maltrato...*” y la escuela debe cumplir con uno de los mandatos fundacionales de la educación secundaria, que es la construcción de ciudadanía desde el paradigma de derechos y atendiendo a la Ley Nacional N° 26150/06 de Educación Sexual integral.

Llegar a la escuela implicó recorrer un camino de grava, -que debido a la lluvia, dificulta el tránsito, porque, como sostiene otro participante, *“te rompe los autos”*-, aproximarse al edificio buscando un cartel referencial que no existe, infraestructura reconocida como de las típicas escuelas rurales y el número correspondiendo a la Escuela Primaria; si no fuera por los cuerpos “grandes”, por dos combis, no se tendría registro de haberse arribado a la escuela secundaria. Una docente de primaria interpelando a los estudiantes del nivel secundario, con gesto adusto y visiblemente molesta por el solo hecho de estar apoyados en un valla.

Producida la concentración de inicio, docentes y estudiantes se dirigen a la antigua casa del Director de la escuela primaria, la cual fue ocupada por los directivos del nivel secundario, una preceptoría y dos aulas diminutas de no más de seis metros cuadrados, el resto de los jóvenes, la Burbuja 3, Pluriaño de segundo y tercero correspondiente al Ciclo básico ocupó el Salón de Usos Múltiples, ahora devenido en aula, contiguo a la cocina por lo cual el ingreso y egreso de auxiliares de ambos niveles fue continuo durante las clases observadas, asimismo el profesor de Educación Física del Nivel primario ingresó tanto para retirar como para guardar los materiales de sus clases.

Cruzando el patio se encuentra la Dirección del Nivel primario, dos aulas de aproximadamente quince metros cuadrados y enfrente los baños, ese patio que se seccionó cuando salieron al recreo los alumnos de primaria y sus docentes apartaron a los estudiantes del nivel secundario indicándoles que ese no era su lugar.

Espacio éste que a decir de los participantes siempre generó dificultades, como expresó uno de ellos *“...el año pasado estábamos en un salón tan chiquito que*

para ir al baño se tenía que parar toda la fila ...” y refuerza otro “no sé cómo hacíamos para entrar, algunos que estaban parados desde afuera miraban por la ventana”; desde el Equipo Directivo “...se comparte el predio , es muy difícil, yo creo que les cuesta a ellos aceptar al nivel secundario , aceptarlo como parte de la comunidad educativa. Está eso que secundaria son siempre los que rompen, los que van en contra de las reglas, los que viene de afuera...”

La disponibilidad de recursos que habiliten mejores prácticas también muestra una debilidad en la escuela rural, la conectividad a internet es inestable por lo cual los estudiantes que concurren con celular no pueden utilizarlo sin “gastar” datos propios; la biblioteca escolar era un armario con bibliografía correspondiente a las entregas de material del año 2007/2008 y como expresó uno de los participantes “... los recursos en las escuelas rurales no llegan del mismo modo que llegan en las escuelas urbanas, ni siquiera los libros, ni siquiera Conectar Igualdad, fueron , pusieron la antena , creo que anduvo dos semanas...” y continuó agregando “...te dá bronca, y cuando llevaron los libros , libros del Bicentenario las bibliotecas se llenaron , acá se trajo lo que sobraba de la escuela sede, entonces lo que sobra va para la escuela del campo, libros desactualizados porque les sobró y cosas que sobraron y computadoras viejas que sobraron , todo lo que sobra va a la escuela rural y eso se nota, no hay psicopedagoga, no hay asistente social y realmente eso se nota, se nota las diferencias con las escuelas urbanas.”

Los estudiantes

Los jóvenes que concurren a la Burbuja 3 provienen de diferentes localidades y parajes , un participante expresa “... esa burbuja está formada de esa manera por los

lugares donde ellos viven (...) hay chicos que cuando suben al transporte tienen treinta kilómetros para adentro donde está su casa “ y agrega “ Esa burbuja lo que hace es tener a los chicos de la comunidad y los que viven sobre la Ruta (...) , según contaron los participantes existe la desconfianza al de afuera, al foráneo y costó trabajar las rivalidades devenidas de los enfrentamientos de los clubes de fútbol de campaña como en una defensa esgrimida en pos del paraje de pertenencia o de residencia, en palabras de uno de ellos “ ...en los partidos de futbol hay muchas rivalidades , broncas, y nuestra escuela es ese punto de encuentro de distintas culturas de la misma zona rural...” lo cual se tradujo en las clases en el momento de la observación en bromas y chanzas.

En el aula acorde a la clase a la cual concurren se agruparon por curso o fueron estimulados a mezclarse en el modo de sentarse. Un participante expresó respecto de los jóvenes *“... la mayoría son chicos de campo, inocentes, dulces, no sé ellos son muy cálidos, muy cálidos (...) los chicos de campo son hermosos (...) , a lo cual suma lo que expresa otro de los docentes “... los estudiantes son todos buenas personas , son todos buenos pibes, chicos y chicas que tienen la mayoría familia en el campo ...”, los estudiantes desde su corporeidad demuestran ser mayores a lo esperable para el año que cursan , lo cual es validado por uno de los participantes , quien sostiene “...tenemos en esta burbuja chicos que trabajan, uno que es papá , es repetidor y el desafío es que él esté dentro del aula , tiene una familia a cuesta, así que a la hora de tomar responsabilidades son hombres que están trabajando y hay que respetarle eso...”*

Se observa prevalencia de estudiantes autopercebidos varones y a decir de uno de los participantes *“...el promedio debe ser si contas, de un 80% de varones y un 20% de*

mujeres, desde que estoy es así (...) una causa puede ser que vienen familias ,los varones, padres, hijos, hermanos primos desde Chaco y Corrientes por trabajo , son todos varones y las mujeres quedan en el Chaco o en Corrientes, es muy raro que las traigan , esto se debe creo, supongo que está relacionado con la búsqueda de trabajo y a la idiosincrasia rural”

Los docentes

La institución posee un directivo a cargo, una preceptora, profesores para ambos Ciclos, con dos pluriaños y dos cursos individuales. La formación de los docentes refiere a accesos diversos en su formación inicial y continua. Quien ejerce el cargo directivo cursó Magisterio en enseñanza primaria, Profesorado en Educación especial, Especialización en informática y un Postítulo en Gestión. El docente de Matemática cursó el Profesorado en Matemática para EGB 3 y polimodal, cursos varios y el docente de Prácticas del Lenguaje, cursó Profesorado en Lengua y Literatura, Especialización en Educación y Tics, Especialización en Escritura y Literatura, Especialización en alfabetización y Licenciatura en Lengua y Comunicación.

El directivo posee una antigüedad de 22 años y 44 años de edad, con 5 años de ejercicio del rol, el docente de matemática posee 18 años de antigüedad docente y 50 años de edad, mientras que el docente de Prácticas del Lenguaje tiene 11 años de antigüedad y 42 de edad.

Con respecto a su formación inicial todos expresan sobre las debilidades y deficiencias que la misma posee, siendo muy críticos respecto de ella y exponiendo “...en las prácticas no me enseñaron a enseñar (...) no es lo mismo ver enseñar a alguien que pararse enfrente del salón y tener que enseñar (...) cuando recién me recibí

vi que no tenía estrategias de enseñanza (...) mi formación inicial estuvo muy orientada a la teoría y agrega su colega “... tengo que ser realista, mi formación fue muy floja, muy floja, tuvimos que aprender muchas cosas sobre la marcha, prepararnos solas. En realidad, lo que te ofrece el profesorado es muy pobre o sea considero que es muy floja, (...) fui aprendiendo con el tiempo (...) al principio nos costó mucho, la base era muy floja, yo siento que fue muy flojo.”

La clase en el pluriaño

La grupalidad y la ubicación espacial de los estudiantes de la Burbuja 3 se modifica sustancialmente acorde a quien se encuentra al frente de la clase, mientras que el docente de matemáticas les indica agruparse en el aula por curso de modo tradicional mirando el pizarrón apoyado en una mesa y sostenido contra el telón del salón de actos, el docente de prácticas del lenguaje los invita a disponerse de modo mixto sin atenerse a la gradualidad de cursada.

La observación de clase de prácticas del lenguaje consistió en cuatro horas debido a paro docente y aislamiento por COVID del profesor, mientras que la clase de matemática se efectivizó en ocho horas teniendo en cuenta la dinámica de burbuja 3 con concurrencia a clase cada tres semanas, una de cursada y dos en el domicilio.

La clase de prácticas del lenguaje se encuentra planificada desde la estructura organizacional del pluriaño, a decir del docente “... después de tres años de planificar acorde a la gradualidad, en el cuarto año comencé a planificar desde la integralidad, me dije voy a hacer todo junto y me dio buenos resultados , lo hice , lo que sí tenés que hacer una planificación nueva todos los años” , el docente presenta en cada clase un texto en concordancia con proyecto de Saberes Coordinados con Prof de

Educación Física sobre la toma de decisiones, abordado desde EFI desde las decisiones en el deporte y desde Prácticas del Lenguaje sobre la toma de decisiones para la vida; los textos trabajados fueron “ La corbata” de Jorge Bucay y en la segunda clase “ Trenzaré mi tristeza” de Paola Klug. La dinámica de las clases fue participativa para con los estudiantes, el docente estimula a los jóvenes a la lectura y a la resolución de problemáticas sobre los textos y la socialización de las conclusiones mediante la oralidad. Sostiene el docente que la elección de los textos “... *son porque siempre quiero dejarles enseñanzas para la vida (...) y cualquier género literario, discursivo, la poesía sirve para abordar la toma de decisiones y se puede relacionar.*”

La preocupación del docente pasaba cuando dictaba las clases atendiendo a la estructura de la gradualidad a los tiempos en la atención de cada subgrupo, expresándolo así. “... *mis preocupaciones eran la distribución de la atención, eso me parece esencial, porque en mis primeros años, como el Instituto no te prepara para trabajar en pluriaño ni para ir al campo y te dicen este es el diseño curricular para 1º, 2º y 3º en Prácticas del Lenguaje y este el de 4º, 5º y 6º de Literatura , uno sale con esa estructura y se te complica, llegaba el momento en que decía fá ya me preguntaron ¡, yo me replanteé una vuelta cuando me dijo una nena ‘¿Profe copio de acá hasta acá?’, sí le dije como diciendo ¡basta!, claro no podía tener la atención de todos...*” , hoy sostiene haber logrado mejores resultados y de la observación se desprende la participación activa de los jóvenes.

En referencia a la clase de matemática el docente aborda en conjunto la temática Operaciones de números naturales (suma y resta en las cuatro primeras clases y multiplicación desde la quinta a la octava) , más su planificación propone abordaje metodológico didáctico bajo organización de pluriaño sólo en la primer unidad dado

que a decir del docente *“...como el año pasado fue tan especial, estoy con los dos cursos en el mismo tema, cuando no es así es muy difícil, más cuando tenemos tantos chicos, eso se complica por la demanda”* y agrega en función a la decisión consensuada con el Equipo directivo de “nivelar” en su expresión debido a que *“...el año pasado , los de 2º muchos no mandaron nada, los que mandaron yo considero que no lo aprendieron entonces tuve que nivelar (...) hicimos un proyecto para trabajar temas en común, asique lo vamos haciendo en el año y vamos viendo.”* , en la tercer clase la docente presenta a todos un texto sobre las torres Taipei a los efectos de trabajar sumas y restas con números negativos y positivos mediante la resolución de problemáticas , lo cual generó serias dificultades en los estudiantes respecto del texto y con términos como ascender, descender, palier, subsuelo , y requerían de la intervención docente de forma permanente para poder avanzar en la tarea.

Su perspectiva respecto de la estrategia de abordaje desde el pluricurso le genera preocupación, ya que expone *“... ojalá se pudiera dar aparte de nivelar, dar los temas que le corresponden a cada curso, pero bueno estamos complicados(...) y entonces esto del pluriaño lo que hace es que a mí me genere que en realidad los chicos dan mucho menos, aprenden mucho menos de lo que tendrían que aprender, es como que uno todo el tiempo te tenés que repartir en cierta manera (...)”*

La dinámica de pluriaño genera tensión también para con el equipo directivo ya que indica *“el acceso de cada uno de los chicos en igualdad porque vos tenés cursos que terminan siendo muy numerosos (...) tengo un promedio de veinticinco chicos, entonces es muy grande para poder dar en ese sistema, mientras das clase a segundo queda el resto esperando y ante un tema nuevo ese es un problema muy grande que tenés a la hora de retomar contenido.”*

El replantearse la estrategia de pluriaño desde una visión positiva y posibilitadora de nuevas experiencias ha brindado al docente de Prácticas del Lenguaje, según sus dichos, muy buenos resultados.

La pandemia por COVID 19

La pandemia por COVID 19 en 2020 modificó radicalmente el modo de hacer escuela , las clases mutaron a modo virtual mediatizadas por dispositivos varios, más aquí en la comunidad objeto de estudio, sólo los estudiantes del ciclo superior pudieron acceder medianamente a ellas, desde el equipo directivo cuentan: “ *era necesario volver para básica, que estén mientras ellos puedan estar; lo que nos pasó en la pandemia es que no hubo acceso a muchos de ellos, por las distancias, por carecer de elementos tecnológicos y a su vez hoy para hacer una viseo llamada porque no tiene internet, les consume los datos y les sale un promedio de doscientos pesos una video llamada con el profe (...) hoy el Ciclo Superior se dividió en dos burbujas para que pudieran cursar de manera virtual porque al ser más grandes pueden tener otras herramientas con la tecnología que no la tiene los de básica”*

Otro de los docentes expone: “ *(...) lo que pasó en la pandemia fue muy feo porque realmente la conectividad es muy baja en el campo, hoy por hoy estoy dando un taller de lectura y escritura los jueves a la mañana para reforzar a aquellos que deseen , pero más que nada se anotan para socializar (...) son seis y entre los tres cursos del Ciclo Básico tengo cuarenta alumnos y solo seis tienen conectividad como para un zoom , perdieron muchísimo con la pandemia pero quieren recuperar (...)*”

Los docentes exponen reiteradamente las dificultades para llevar adelante las clases durante el año 2020 y en sus expresiones se evidencia preocupación, dolor por

las desigualdades en que se encuentran sus estudiantes en el campo y consideran que las desventajas que de por sí tienen las comunidades rurales se vieron exacerbadas con la pandemia, al extremo de poner en riesgo trayectorias como expresa uno de los participantes al exponer “ *la pandemia el año anterior nos dejó algunos casos donde el trabajo, porque ellos trabajan desde muy chiquitos y cobran decidieron que es mejor no estudiar y trabajar por lo que este año se ha hecho mucho esfuerzo de ir, buscarlos y mostrarles que lo que mejor se pueden llevar es la secundaria , y cuesta, cuesta mucho*”; pero mirando el vaso medio lleno, otro de los participantes dice “ *yo creo que la pandemia nos enseñó que la escuela es fundamental, nos enseñó que los padres no se pueden hacer cargo, se pueden hacer cargo una semana o dos, pero todo el año no se pueden hacer cargo y realmente somos fundamentales (...)* .

Tensionar como mejorar las experiencias de pluriaño en contexto de pandemia supone repensar las prácticas, replantearse la tarea tal como exponen “*aprendemos a medida que nos vamos equivocando, uno trabaja en un pluriaño y no tenemos todo resuelto de como a veces desarrollar un contenido; a veces es ponernos a pensar, yo también lo hago desde mi rol (...) creo que la única finalidad que tenemos son los chicos y acá tenés que dejar de lado los egos personales (...)*”

Discusión

Este trabajo plantea describir, analizar y comprender las prácticas de enseñanza en construcciones metodológicas del pluricurso, debido a lo cual y, a vista de los resultados, resulta interesante el retomar el concepto “construcciones metodológicas” para luego ir deshebrando las prácticas propias que se dan en el caso objeto de estudio. Siguiendo lo expresado por autores como Bolívar(2011), Edelstein (1995,1996) o Diaz Barriga, entendemos a las construcciones metodológicas como la autonomía del docente, autonomía que le permite a partir de las orientaciones determinadas, en el caso estudio, por el Currículum Prioritario, delimitar y delinear las decisiones didáctico metodológicas estratégicas para el abordaje de los contenidos con ese grupo, por lo cual podemos decir que las mismas son situadas, pensadas y diseñadas en función de las características del sujeto que aprende y del contexto en el cual se aprende.

Esto implica que cada docente decida que va a trabajar con estos estudiantes y no con otros , de allí la importancia de recuperar que el currículum indefectiblemente debe ser situado, y que la acción del docente para concretar el sujeto pedagógico, esa relación entre docente y estudiante mediados por el currículum, necesariamente requiere de un acto profesional docente signado por la autonomía, mediante el cual resignificará contenidos desde un abordaje tanto epistemológico como psicológico, tal como expresa Alves (2006)

Las decisiones que debe tomar un docente a cargo de una clase pluricurso difieren sustancialmente de las implementadas en un aula graduada y deben hacerlo tal como lo exponen los docentes del caso estudio , desde la propia experiencia, desde el trabajo sobre el error, habida cuenta que esos errores, esas prácticas han impactado

sobre cohortes de estudiantes .Es necesario detenerse y plantear (sin que esto se entienda como defensa subjetiva o corporativa) que lo hacen de éste modo dado el escaso material en el cual puedan abreviar; la bibliografía a la que acceden no dejan de ser marcos referenciales muchas veces alejados de las realidades en los cuales se desarrollan las clases y como expone Terigi (2008, pp 172) con “ (...)prescripciones construidas sin un conocimiento suficiente de los problemas específicos que reúne un contexto didáctico sobre el que el propio Estado se ha mantenido ignorante durante décadas” y que deja a los docentes en estado de “orfandad” frente al tener que hacer, al tener que construir y producir saber pedagógico

La sección múltiple, posee su propia dinámica, posee vida propia , más en el nivel secundario rural, en el cual las aulas son habitadas por sujetos múltiples, de características disímiles, con perspectivas heterogéneas, con alto grado de diversidad y con trayectorias escolares espiraladas; estas características propias del ecosistema escolar en contexto rural requieren de un abordaje preciso, de que las construcciones metodológicas que los docentes diseñen los albergue a todos, que los incluyan en el sentido epistémico propiamente dicho, que acompañen esas trayectorias muchas veces divergentes, porque la vida exige a estos “ niños-hombres” muchas veces posponer escuela, y es allí donde el hacer docente puede marcar la diferencia, revitalizando esperanza, proyectando rutas de vida, mostrando futuros y permitiéndoles ser sujetos de derecho.

Las técnicas, procedimientos y recursos didácticos que se observaron en el estudio de caso, tal como se expone en los resultados, son las propias de las aulas graduadas, con la clase bancaria y frontal, con homogenización de contenidos. Si bien existe un esfuerzo en uno de los docentes por aproximar sus construcciones

metodológicas a las de un pluricurso, las mismas no se constituyen en la deseada “hibridación curricular” a decir de Lencina y Verna .La secuenciación del currículum y las líneas de abordaje que sobre él se realizan desde Prácticas del Lenguaje, muestran desarrollo por parte del docente en adecuaciones metodológicas para el abordaje de un único contenido, atento a las dificultades en cuanto a comprensión lectora que el grupo homogéneamente presenta, las cuales son expresadas por los docentes y observadas in situ. Desde matemática la homogeneización de contenidos parte del diagnóstico, de la necesidad de “andamiar” contenidos y saberes al más puro sentido Ausubeliano y con la contradicción discurso -praxis de una clase en sección múltiple o una clase graduada en un espacio ocupado por dos cursos.

La modalidad de trabajo en pluriaño demanda estrategias didácticas que posibiliten una mirada de la situación de aula superadora de la simple atención simultánea de diferentes grupos de estudiantes con propuestas diferenciadas para cada uno ya que debe tenerse en cuenta, como sostiene Ligorria (2017 pp 522), que debemos entender a este tipo de escuelas “como una combinación singular y compleja que entrama políticas educativas de ampliación de la obligatoriedad escolar con sentidos particulares de hacer la secundaria en contextos rurales empobrecidos” que tensan los modos de hacer escuela y de ser docente”.

Estos contextos que marca Ligorria , se evidencian en el caso estudiado, donde las necesidades y/o las problemáticas de diversidad e inclusión surgen en las clases y ponen a prueba los saberes docentes para abordar el pluricurso; desde los jóvenes con serias dificultades en la comprensión lectora, las cuales no son propias únicamente de Prácticas del Lenguaje, ya que condicionan la apropiación de saberes , capacidades y competencias al verse limitada la interpretación de consignas y los textos ofrecidos por

ambos docentes para el desarrollo de las clases; las historias de vida con ingresos, egresos y reingresos al sistema educativo que tornan la enseñanza y el aprendizaje en una aventura compleja, con obstáculos que deben saltarse flexibilizando las normas; el régimen académico debe ser continuamente interpelado y releído en pos de buscar el artículo, el ítem que los albergue, que los abrace, que los incluya desde lo administrativo y luego, empuje los límites para la inclusión efectiva en el aula a partir de la adquisición de capacidades y competencias genéricas y específicas que les permitan transitar y continuar con sus trayectorias escolares.

El dictado de clases en secciones múltigradas más allá de las dificultades que mayoritariamente expresan y manifiestan los docentes para su implementación es a decir de Choque Larrauri (2009) el modelo administrativo que convertido en estrategia didáctica metodológica permitirá incluir efectivamente a los jóvenes de la secundaria rural; para esto debemos entender a la inclusión como el modelo educativo que atienda efectivamente las necesidades particulares de la población destino, a partir de brindar a todos ellos oportunidades equivalentes de aprendizajes independientemente de sus características personales, culturales, sociales, religiosas y/o étnicas.

Incluir es también dotar de sentido de pertenencia, el cual debe ser trabajado y revisado en el caso estudio. Dado que nada hay que identifique a la escuela secundaria en la localidad, la infraestructura remite a la educación primaria, las letras y el escudo dan cuenta que allí funciona la escuela primaria X y la secundaria puede inferirse por la presencia de adolescentes; jóvenes estos que requieren de un espacio al cual reclamar como suyo para habitarlo, porque la disposición del espacio escolar como expone Contreras Jiménez(2015) permite u obtura posibilidades de aprendizaje, desde la perspectiva del aula tradicional en hileras con ubicación frontal que remiten a un

paradigma de transmisión de conocimientos vertical, colectiva y uniforme , a las post tradicionales de espacios abiertos y flexibles adhiriendo a los planteamientos de la pedagogía crítica .Aquí el espacio no invita a ser habitado, es sólo ocupado por los jóvenes, es el lugar posible que desde el Estado se les ofrece, desde las carencias que la improvisación en la implementación de la secundaria rural permitió.

En palabras del docente de matemática cuando define y caracteriza a los estudiantes lo hace desde la pena, desde la falta de oportunidades que según él los mismos poseen, cuando estas vulnerabilidades deben ser tomadas por la escuela y los docentes para convertirlas en fortalezas. El trabajo conjunto del equipo docente permitirá que partiendo de diagnósticos objetivos se brinden a los estudiantes las herramientas que les permitan forjar y consolidar trayectorias.

El cómo los equipos docentes enfrenten las adecuaciones de metodologías de pluricurso a las necesidades actuales de la escuela secundaria definirán si la inclusión es efectiva o si se convierte en un como sí, en el cual los estudiantes pasaran a formar parte de una estadística de jóvenes con lazo debilitado con la escuela, desconectados , o más aún, identificados como desertores ; y dado que en las comunidades rurales carentes de infraestructuras básicas la escuela es el Estado en territorio y como tal desde el profesionalismo docente se deben garantizar los aprendizajes necesarios para cumplir con los objetivos del nivel en su doble fin, terminal y propedéutico , será necesario que desde las mesoestructuras de gestión se trabaje articuladamente con los Equipos Directivos para dotar a los profesores de herramientas que les permitan consolidar como práctica áulica las estrategias del pluriaño, dado que como expresa Veleda (2011) :

“(…) Hay evidencia suficiente para demostrar que los docentes son un factor determinante de los aprendizajes. Docentes con claras convicciones de que todos pueden aprender, con los conocimientos pedagógicos adecuados, y en contextos laborales acordes son la principal vía para lograr sistemas educativos más justos” (Veleda et al , 2011, pp 106)

Estas adecuaciones de metodologías de pluricurso arriba aludidas, en el caso estudio muestran avances en su implementación en la clase de prácticas del lenguaje, dado como sostiene el mismo docente que los contenidos y las secuencias didácticas que se formulan a partir de los mismos en el marco del currículum prioritario, permiten la interacción de ambos cursos en una única sección , aunque resta que el mismo docente comprenda que este abordaje no determina que se debe “hacer una planificación” todos los años, esto último es lo esperable y deseable dado que el proceso de planeación debe remitir al diagnóstico y ejecutarse en función del agrupamiento destino. Asimismo es necesario el posicionamiento del docente desde su intencionalidad como sujeto enseñante que pueda apropiarse de estas adecuaciones metodológicas reconociendo que la interacción entre estudiantes de diferentes franjas etarias, con saberes previos disímiles y heterogéneos enriquecerán el proceso de enseñanza aprendizaje , partiendo de la premisa que se aprende mejor con otros y que cuando un estudiante se pone en situación de enseñante despliega competencias que les permiten consolidar saberes.

En referencia a la clase de matemática, el docente así como el Equipo Directivo, no logran identificar la potencialidad de la estrategia de pluriaño como posibilitadora de aprendizajes desde una perspectiva diferente .Si bien es cierto que la evaluación

diagnóstica mostró dificultades con las operaciones con números naturales en los estudiantes de 3° año, es preciso que las construcciones curriculares que el docente ofrezca en su planificación establezcan actividades que posibiliten un manejo no graduado del conocimiento que fluye en el aula, sin la homogeneización del contenido planteada y amparada en la necesidad de “nivelar”.

Es indispensable que las actividades que proponga el docente permitan el intercambio entre los jóvenes, para lo cual será enriquecedor que la disposición espacial del aula se reconfigure desde la bancaria a otra que les posibilite a los estudiantes interactuar y verse cuidando al otro en el contexto de pandemia por COVID 19 en el marco de la presencialidad educativa cuidada. La eliminación de subgrupos permitirá comenzar a transitar el pluriaño desde lo espacial, para luego pasar a los desarrollos didácticos que posibiliten el debate, el intercambio de ideas, el recuperar el error para aprender de él , que permitan la participación conjunta ante los ejercicios en un principio para luego avanzar en propuestas que planteen problemáticas que constituyan oportunidades de aprendizaje cooperativo aprovechando las posibilidades organizacionales específicas de este tipo de clases.

Para que efectivamente los docentes puedan poner en juego construcciones y adecuaciones metodológicas en función del pluricurso es menester que los mismos hayan contado con formación inicial y continua que les permitan desarrollar esas capacidades como sujetos enseñantes. Todos los docentes participantes en el caso estudio expresaron su disconformidad en referencia a su formación inicial, al extremo que uno de ellos reitera en entrevista la frase “*muy flojo, salimos muy flojos*”.

El rol como formadores que poseen los Institutos superiores se encuentra cuestionado en Pcia de Buenos Aires y en los distritos del interior bonaerense sin acceso a cátedras universitarias constituyen la única oferta para la prosecución de estudios superiores una vez finalizado el nivel secundario y el sistema se vuelve endogámico ya que son estas instituciones o sus docentes (mayoritariamente con titulaciones de base terciarias no universitarias) quienes dictan los cursos o capacitaciones continuas en los CIE (Centros de investigaciones educativas dependientes de la DGCyE).

La formación ofrecida a los futuros docentes teoriza sobre las trayectorias escolares ideales y las prácticas docentes en contexto de aula con fin “facilitador” suelen efectuarse mayoritariamente en las escuelas secundarias tradicionales, las excepcionales, con un prestigio consolidado en el colectivo docente; por lo cual el abordaje de trayectorias espiraladas, divergentes, reencauzadas y en contextos difíciles, con carencias, con escaso equipamiento tecnológico, en situaciones de alta vulnerabilidad o en entorno rural no ocupan más que algún capítulo aislado y tal como expresaron los participantes, es la experiencia la que los moldea como docentes, convirtiéndose las últimas instituciones descriptas en “la primer trinchera”, a la cual acuden los docentes noveles a hacer sus “primeras armas” para titularizar y luego de unos años, mediante acciones estatutarias trasladarse a las escuelas deseadas. Esto lleva implícita la contradicción de que los estudiantes más necesitados, los desplazados del sistema, aquellos que necesitan a los mejores docentes para comenzar a elaborar narraciones duraderas, abrevan en clases de profesores noveles con escasas herramientas para abordar la tarea.

Si pensamos en las dificultades que sumó la pandemia por COVID 19 durante 2020, las instituciones de contexto rural como la del caso estudio concentraron

dificultades para sostener escuela desde la virtualidad. El “campo” no se caracteriza por poseer servicios estables de internet y el costo de la telefonía o conexión satelital es imposible de costear para las familias de los estudiantes. Tal como expresan los docentes participantes de la investigación, la pandemia profundizó las desigualdades, las visibilizó, las exteriorizó y allí, los docentes hicieron escuela desde la individualidad, donde las clases asincrónicas, los cuadernillos y fotocopias repartidas por los “puestos” por la Vice directora acercaron escuela.

Mas, cabe preguntarse, ¿qué pasó con las prácticas áulicas del pluriaño?, dado que organizacionalmente estaba constituida la clase de ese modo. Pasó que la remisión a biografías escolares propias en los docentes se coló en la práctica , y al no estar juntos, al no compartir el espacio, las tareas en el caso de matemática fueron diseñadas y planificadas de modo graduado, para segundo y para tercero; resultado de esto es que los estudiantes del segundo año 2020 continúan con promoción acompañada en 2021; no se planificó en equipo docente, no se evaluó que en los hogares hermanos y primos podían, compartiendo tarea, enriquecerse, reunirse para la “clase” y que en un juego de roles , el estudiante podía mutar a enseñante.

Hoy, en los distantes momentos de presencialidad, recordar que concurren a la escuela cada veinte días, deben enfocarse todos los esfuerzos para el aprovechamiento integral de la clase y para que en ella, como sostiene Rosser y Bustos Jiménez (2014) “el trabajo cooperativo se perciba como una situación de interacción estimuladora del trabajo en grupo en que cada miembro adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común” (Rosser y Bustos Jiménez, 2014 pp33), en este caso la de construir aprendizajes

Lograr que el pluricurso se consolide como “modelo de enseñanza” más allá de lo administrativo organizacional en las escuelas secundarias de contexto rural y que en el mismo se cumplan las finalidades y objetivos del nivel implica mucho más que “buenas intenciones”. Sin docentes formados de modo integral que puedan desarrollar estrategias y metodologías didáctico pedagógicas específicas para este modo de agrupamiento, difícilmente se pueda garantizar a los estudiantes bonaerenses rurales enseñanza de calidad.

Podrán planificarse desde la macroestructura Planes y Programas, al estilo de secundaria 2030, que quedarán trancos sin la efectivización de los mismos en la microestructura, para lo cual es indispensable dotar a las instituciones y equipos directivos y docentes de las herramientas necesarias para poder desarrollar las mejores experiencias escolares para los integrantes de las comunidades rurales.

Una de esas herramientas es la formación docente de calidad inicial y continua de los profesionales de la educación, sin ella las construcciones metodológicas, la secuenciación didáctica y las estrategias de abordaje situadas mantendrán al pluriaño como un agrupamiento administrativo y no como una posibilidad cierta de enriquecer las prácticas de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose que en ellas el trabajo cooperativo y colaborativo entre los estudiantes redunda en mejores resultados. Este eje, el de la formación inicial y continua docente es necesario que sea abordado y ampliado en futuros trabajos de investigación.

Referencias

- Alvarez Arregui, E y Rodríguez Marín . Inspirando el cambio en educación: Ecosistemas de formación para aprender a emprender. *Estudios. pedagógicos. [online]*. 2015, vol.41, n.especial [citado 2021-04-28], pp.9-29. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300002&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300002>.
- Alves, AM, (2006) *La didáctica y la construcción metodológica*. Ponencia en conferencia en Instituto Formación Docente de El Bolsón ,Rio Negro, Recuperado de https://ifdbolsonrng.infod.edu.ar/sitio/upload/Conferencia_7_Ana_Alves.pdf
- Bolívar ,Antonio.(2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas *.Revista Educación Universidad de Costa Rica, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2* Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35773872/Bolivar_Conocimiento_didactico_del_contenido_y_didacticas_especificas-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1623613145&Signature=eBZqFotiEDeJnxGEkb-6iMIXJa6SJmrDRHbLrvRLI9kMwONTd~QyNZP59OtD3u7GD4HkBcYutqR639~o~NU9iI1~f1Yy2BBKgfFY8X1JsZSn~x5WHHuLCtjZ~WnII2gA3LPQVCXWkPFm-Q7v9qn7P5Fywom7O9fFZtfeRcuzh10TYR7ECO6rA6u2bki3ykJk5fNbZXkJvqivvR~lrteMg1dNBd6Ino630Zk3J4DsyrSIfSln47MfRnawO03hkqOXeXuc43~vlsf

[2c5tbPoP7v9NsxVdWqELBlpVAgXur97FjIa8IfVEfA1fcEoXAIUB~ki5p9QH~
tyT6bcXnkSq-JQ &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://rioei.org/historico/deloslectores/2967.pdf)

Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n° 49/4*. Recuperado de <https://rioei.org/historico/deloslectores/2967.pdf>

Contreras Jiménez, I, (2015) *Análisis, reflexión y propuestas sobre la organización espacial del aula en los procesos de aprendizaje*, Repositorio Institucional Universidad de Málaga Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10177/Articulo_Isabel_Contreras_Primeria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Diaz Barriga, Angel (2009), *El docente y los programas escolares Lo institucional y lo didáctico*. Universidad Nacional autónoma de México, México Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45139605/el_docente_y_los_programas_escolares_1-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1623625995&Signature=dviR8DTexi89v1GM20xYDfn5MTVC36IIREjEA5Lu0uRrbg53Z~d~~MR5hyN4ocpxkY7zvLp1BsuI3rFwgCf7vR0tKnY5YnJGYjoTLC-iJLhmPMEJLloRwiN7Nw1dcu8p~FalRNeJ-EXYIRH7avOxtJKMuW4kAA9niX0LUjr2v0SSMOW7Z7OTuNOkuuMSKU-zmbwklagB5CPUcHbXVTpFYBTdZ9ankTFTeoa4h0xF~sENG45w0URNSw9BpVNN7fz7Z9lml0lsD6I1kB0a9EB3-F7NaOAcbBEbzr17~Z3FaG2PhApYRCiDmF2xMCBGm4BJyGdtcuNQMSOSxNLWKj65g &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Edelstein, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. en: Souto, M, Davini M C, Litwin, E, Camillioni , A, Edelstein, G, Barco S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- . Edelstein, G. , Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Cap 4. Buenos Aires: Paidós
- Farnos, J (2010) Investigar sobre el ecosistema educativo fomentará el progreso social (evitar el fracaso escolar). *Juandon. Innovación y conocimiento. La búsqueda del conocimiento en una Sociedad de la Inteligencia*. Recuperado de <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/05/01/investigar-sobre-el-ecosistema-educativo-fomentara-el-progreso-social-evitar-el-fracaso-escolar/>
- Gonzales Rivera, G. (2015). Influjo de la teoría en el proceso de investigación en Diaz, B. Á.y Luna, M. A. B. *Metodología de la investigación educativa: aproximaciones para comprender sus estrategias*. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com> Created from bibliotecaustaspon 2021-04-25 09:02:23.
- Hidalgo, C. Mazzeo, J. Olmos, A. Cafure. Torres, E. (2015) Los aprendizajes en el aula múltiple. ¿Cómo aprenden los estudiantes en plurigrado y pluricurso de escuelas rurales? *Educación, formación e investigación, Vol 1 N° 1 ISSN 2422_5975*. Recuperado de <https://ppct.caicyt.gov.ar/files/journals/56/efi-1-2015.pdf>

Honorable Congreso de la Nación Argentina, (1993). *Ley 24195.Ley Federal de Educación*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Honorable Congreso de la Nación Argentina, (2006). *Ley 26206,Ley de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Kaplan, C (2008). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G y Montes, N. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (pp 179- 191) Buenos Aires, Manantial, 2011.

Lencina, M N, Verna M A Contextualizar el currículum: avances y alternativas en las construcciones curriculares, en *Aportes Científicos desde Humanidades Número 12. Volumen 1. Junio 2017 pp. 18-25* Recuperado de <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/PDF/N%2012%20Vo1%20I/2%20Lencina%20y%20Verna.pdf>

Ligorria,V (2017) , Jóvenes rurales y educación secundaria. Promesas y cuestionamientos en las perspectivas de futuro, en *X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) Educación: derecho social y responsabilidad estatal*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (pp 516-553) .Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5256/TOMO%20II%20X%20JIE.pdf?sequence=1#page=29>

Pcia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y educación (2020). *Plan jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las*

clases presenciales. Recuperado de <https://www.bing.com/search?q=Plan+de+regreso+seguro+a+clases&cvid=317c141fa7b947719406477f763aef5b&aqs=edge..69i57.14386j0j4&FORM=ANAB01&PC=NMTS>

Pcia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Resolución 3367/05*
Recuperado de http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-pcial-3367_pautas-de-pof-y-comisiones-distritales.pdf

Pcia .de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Resolución 333/09*
Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/res_nro_333_09.pdf

Pcia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Resolución 1297/21.*
Recuperado de <file:///C:/Users/malau/Desktop/Calendario%20Act%20Docentes/RSC-2021-08737020-GDEBA-DGCYE%20Resoluci%C3%B3n%20Calendario%20Docente.pdf>

Roser Boix,T. Bustos Jiménez,A (2014) La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, (3),29-43. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2.pdf>

Ruiz Olabuenaga, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao. Artes Gráficas Rontegui, S.A.L. Recuperado de

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39240150/2-Ruiz_Olabuenaga.pdf?1445033004=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D2_Ruiz_Olabuenaga.pdf&Expires=1619976336&Signature=ZHf6UYZIA0kahuGIec9hU2uuyiJkisVtCv1ufb~0pVUNqHoQTqiaH4wI5XVX6K18hSB7ibt9QIJKxdR997b1yI9keqV~tmBnDhTSsQnOw4j97hNRcg7F5WryhAASDS0jxOh1KEyZA1xUSwD2P2~RQHOg9w1OTyG-rpPT91pKYRfSKtQxTVNSS~HGLkvN6IJHRT3jSSSg1qno~tk-LhO9bzAzh-LpAdAyApLDcxL1QEg~zDzJthJVJT8tA9euICZ0TuAgNdNfOqFnhhVQ~zQ4EcoR1K9eZ7TGd20lb1ULOnpdf5eHPav7CScJRTYq5JlzEKiT3lbuJMV0t89JzGS~Lg &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Southwell, Myriam (2018) Formato, Pedagogía y Planeamiento para la secundaria en Argentina: Notas sobresalientes del siglo XX. *Revista História da Educação*, v.22, n° 55. Rio Grande do Sul, Brasil, 2018. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/82034/pdf>

Tenti Fanfani, E. (2006) La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G y Montes, N. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (pp 53-69) Buenos Aires, Manantial, 2011.

Terigi, F.(2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, Argentina: IPE, UNESCO. Recuperado de <http://www.gbv.de/dms/zbw/505824698.pdf>

Terigi,F.(2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de maestría. Buenos Aires. FLACSO. Recuperado de <https://www.bing.com/newtabredir?url=https%3A%2F%2Frepositorio.flacsoandes.edu.ec%2Fbitstream%2F10469%2F1266%2F1%2FTFLACSO-2009FZT.pdf>

UES 21. Apunte de cátedra Seminario, 2021. *Modulo 0*. Córdoba 2021. Argentina

Valles,M (2002). Cuadernos metodológicos 32: *Entrevista cualitativa*. Madrid. CSI. Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de https://www.academia.edu/5818712/Cuadernos_metodol%C3%B3gicos_Entrevistas_cualitativas

Veleda, C. Rivas, A y Mezzadra, F, *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires, 2011. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>

Anexo

Consentimiento informado

Por medio de la presente, yo
....., DNI....., docente
de la Escuela de Educación secundaria N°...., Anexo, del Distrito de Olavarría,
Pcia de Buenos Aires, presto mi consentimiento para participar de Trabajo de
investigación sobre “ Ecosistema educativo e inclusión , pluricurso en la escuela
secundaria rural” correspondiente al Trabajo final de Grado de la estudiante de la
Universidad Siglo 21, en la Carrera Licenciatura en Educación, Prof. Maria Laura
Salvador.

Dicho trabajo consiste en observación de clases y entrevista, dejando
constancia que autorizo a que esta última sea grabada.

.....

Firma y Aclaración