

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

Maestría en Educación

TESIS DE MAESTRÍA

“Enseñar en pluri-año en la educación secundaria obligatoria”

Variaciones sobre la forma escolar en el ámbito rural en la Provincia de Buenos Aires (2010-2017)

Autora: Lic. Alejandra Mabel Benítez

Tesis para optar por el grado de Magister en Ciencias de la Educación

Directora: Mg. Claudia Bracchi

Codirector: Dr. Matías Causa

La Plata

2023

Resumen

Es ya un lugar común el estudio de los problemas que se han presentado en la escuela secundaria, desde la implementación de la obligatoriedad del nivel. En esta investigación, realizaremos un análisis del formato escolar Pluriaño que lleva a cabo una Escuela Secundaria Rural de la provincia de Buenos Aires. El trabajo parte del supuesto de que el Pluriaño, como variación de la forma escolar tradicional, interpela a las y los docentes, por lo que se buscará comprender las repercusiones que trajo aparejadas su implementación, a la par de que contraponemos este modelo con las lógicas tradicionales de la educación.

El objetivo general de este trabajo es analizar la forma escolar de Pluriaño que llevan a cabo las Escuelas Secundarias Rurales de la provincia de Buenos Aires e identificar las percepciones y experiencias que tienen las y los¹ docentes, sobre la forma escolar de Pluriaño frente al dispositivo escolar moderno.

La perspectiva metodológica en la que se inscribe la investigación es de carácter cualitativo de corte observacional basada en el paradigma empírico, tanto en la recolección de datos como en la etapa de análisis de los mismos. Para poder profundizar el análisis y fundamentarse en la significatividad, y así poder mostrar los elementos que constituyen y contribuyen a la comprensión del objeto de estudio, se diseñó el estudio de un caso. De la combinación de la observación y entrevistas a docentes que estaban trabajando en ese momento en la institución, la aplicación de encuestas y la información que arrojaron los relatos narrativos, se logró comprender cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte del grupo de docentes, así como también identificar ciertos aspectos de la visión y las percepciones que tienen de la forma escolar de Pluriaño. Entre otras cuestiones fundamentales, se logró también describir y caracterizar recurrencias y singularidades de esta forma escolar.

Teniendo en cuenta el estudio del problema que se ha presentado y con la intención de guardar coherencia, es necesario detenerse y mencionar la relevancia que ha tenido y tiene el nivel secundario en la agenda social debido a su alcance coyuntural y a las condiciones estructurales que de él emergen.

Palabras claves: Escuela Secundaria – Pluriaño - Forma Escolar - Percepciones- Experiencias - Docentes

¹ Entendiendo que hay una discusión en relación al proceso de representación simbólica de la lengua en torno al género, en el presente documento se optó por la utilización de los pronombres “las y los”, para enunciar al conjunto de personas que se mencionan. Ello no implica desconocer las disputas sobre el uso de la lengua y la predominancia del binarismo.

Abstract

It is now commonplace to study the problems that have arisen in secondary school, since the implementation of the mandatory level. In this research, we will carry out an analysis of the Pluriaño school format carried out by a Rural Secondary School in the province of Buenos Aires.

The work is based on the assumption that the Pluriaño, as a variation of the traditional school form, challenges teachers, so we will seek to understand the repercussions that its implementation brought about, while we contrast this model with the logics traditional education.

The general objective of this work is to analyze the Pluriaño school form carried out by Rural Secondary Schools in the province of Buenos Aires and identify the perceptions and experiences that teachers have about the Pluriaño school form compared to the school device. modern.

The methodological perspective in which the research is part is of a qualitative, observational nature based on the empirical paradigm, both in data collection and in the data analysis stage. In order to deepen the analysis and base it on significance, and thus be able to show the elements that constitute and contribute to the understanding of the object of study, a case study was designed. From the combination of observation and interviews with teachers who were working at the institution at that time, the application of surveys and the information provided by the narrative stories, it was possible to understand how the process of constitution and recreation of meanings of one's own actions takes place. by the group of teachers, as well as identifying certain aspects of the vision and perceptions they have of the Pluriaño school system. Among other fundamental issues, it was also possible to describe and characterize recurrences and singularities of this school form.

Taking into account the study of the problem that has been presented and with the intention of maintaining coherence, it is necessary to stop and mention the relevance that the secondary level has had and has in the social agenda due to its conjunctural scope and the structural conditions that it has. they emerge.

Keywords: Secondary School – Multi-year – School Form – Perceptions – Experiences – Teachers.

INDICE

INDICE	4
INDICE DE ANEXOS.....	6
AGRADECIMIENTOS.....	8
INTRODUCCIÓN	9
Presentación.....	9
Escuela secundaria: principales elementos	11
La escuela secundaria bonaerense	11
“Enseñar en Pluriaño”	13
Forma escolar: la escuela secundaria.....	14
Percepciones y experiencias de los sujetos enseñantes.....	15
Pluriaños en Escuelas Secundarias rurales bonaerenses.....	20
Estructura de la tesis	23
CAPÍTULO 1	27
RECORRIENDO LA ESCUELA SECUNDARIA, PENSADO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA RURAL.....	27
Presentación.....	27
Educación Secundaria, su organización y universalización en el ámbito rural	28
De la escuela secundaria para “algunas y algunos” a la escuela secundaria para “todas y todos”	31
De la escuela rural a la escolarización secundaria rural en la Provincia de Buenos Aires	35
Una organización escolar posible	37
Historiales de la forma escolar, la educación secundaria, el aula múltiple y la ruralidad	40
Conclusiones parciales del capítulo	44
CAPÍTULO 2	46
UNA ESCUELA, UN PARAJE, UN ESCENARIO	46
Presentación.....	46
Recreando el paisaje escolar. La Escuela Secundaria Rural	47
El Caso “La Secundaria de Macedo”	49
El trabajo de “campo” y el archivo resultante	50
El proceso de análisis y el análisis en proceso	53
Conclusiones parciales del capítulo	55
CAPÍTULO 3	57

“PARAJE MACEDO”	57
Presentación.....	57
“Una gran sorpresa, saber que es una institución en donde hay Pluriaños”	58
“Un registro de asistencia único por grupo”	60
De Ciclos, Grupos, Subgrupos y Salones	62
Un camino sinuoso, un edificio compartido y lo que hay	65
Dos ciclos, un mosaico horario y pocas y pocos docentes.....	67
Conclusiones parciales del capítulo	69
CAPÍTULO 4	71
PERCEPCIONES.....	71
Presentación.....	71
“Un Desafío constante”	72
Enseñar y aprender en el pluriaño	75
La clase pluri	76
Las propuestas pedagógicas pluri	80
Conclusiones parciales del capítulo	85
CAPÍTULO 5	87
EXPERIENCIAS.....	87
Presentación.....	87
“Es una experiencia muy linda”	87
La experiencia se produce	89
Producirse como docente en la Escuela Secundaria Rural	91
Conclusiones parciales del capítulo	95
CAPÍTULO 6	97
CONCLUSIONES FINALES Y GENERALES	97
Presentación.....	97
Recuperando puntos de partida.....	98
“Abriendo a la oportunidad”	100
El pasaje a una concepción inconclusa y en proceso.	100
Forma de Hacer. Variación organizacional: Pluriaño	101
Forma de Estar y Participar: Docentes Interpeladas e interpelados: Reto/Desafío	103
Forma del saber: ¿Modelo pedagógico único? o ¿Modelo pedagógico inconcluso y en proceso?	107
Pensando colectivamente los hallazgos	109

Cualidades Educativas para algunas y algunos. Singularidades identitarias para ellas y ellos.....	109
Plurienseñanza.....	112
REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS	115
Documentos consultados.....	121
Gráficos:	135
Epílogo.....	137

INDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadro No. 1 - Fuente: elaboración propia en base a datos de la Dirección de Educación Secundaria - Gestión 2011- 2015.....	48
Cuadro No. 2 - Creado por la Directora en (E: 2). Mosaico Horario. C.B.(ENT: Mugnos C.2017.Macedo)	68
Cuadro No. 3 - Creado por la Directora (E: 2). Mosaico Horario. C.S.(ENT: Mugnos C.2017.Macedo)	68

Figura No. 1 - Variable obtenida de respuestas punto 13. Encuesta Docente.....	61
Figura No. 2 - Análisis del punto 13. Encuesta Docente.	62
Figura No. 3 - Resultado de análisis de puntos 3 y 4. Encuesta docentes	75
Figura No. 4 - Resultado de análisis de punto 7. Encuesta docente.	79
Figura No. 5 - Resultado de análisis de punto 5. Encuesta a docentes.....	93

INDICE DE ANEXOS

Anexo No: 1 - Consentimiento Informado.	122
Anexo No: 2 - Entrevista N°1. (CP) Directora.....	123
Anexo No: 3 - Entrevista N° 2. Directora.....	123
Anexo No: 4 - Entrevista (CP) Preceptora.....	124
Anexo No: 5 - Protocolo de Relatos. Aplicado a los docentes. Instrumento aplicado en 2017.	125
Anexo No: 6 - Protocolo de Encuesta. Aplicado a los Docentes. <i>Instrumento aplicado 2018.</i>	126
Anexo No: 7 - RF: 1. Cartel Ruta 74. Acceso al Paraje	128
Anexo No: 8 - RF: 2. Escuela.....	128
Anexo No: 9 - RF: 3. Hall de entrada.	129
Anexo No: 10 - RF: 4. Pasillo donde se emplazan las aulas.	129
Anexo No: 11 - RF: 5. Aula B. Características generales.....	130
Anexo No: 12 - RF: 6. Registro de Asistencia. (1) Ciclo Básico.	131
Anexo No: 13 - RF: 6. Registro de Asistencia. (2) Ciclo Superior.....	131
Anexo No: 14 - RF: 7. Registro de Temas. Índice.	132
Anexo No: 15 - RF: 8. Registro de Temas. (1) Literatura.	132

Anexo No: 16 - RF: 8. Registro de Temas. (2) Matemática CS.	133
Anexo No: 17 - RF: 8. Registro de Temas. (3) Prácticas del Lenguaje.....	133
Anexo No: 18 - RF: 9 Mosaico Horario	134

INDICE DE GRAFICOS

Grafico No: 1 - Aula A. - Registro de Clase 1.....	135
Grafico No: 2 - Aula A. - Registro de Clase 2.....	135
Grafico No: 3 - Espacios donde se desarrollaron las entrevistas.	136

AGRADECIMIENTOS

No hay palabras suficientes para expresar lo agradecida que estoy de todas aquellas personas que de una u otra manera me acompañaron en este proceso ya que sin ellos esta tesis no hubiera sido posible, agradezco el apoyo constante, la escucha atenta, la empatía y las palabras de aliento.

Me gustaría aprovechar esta oportunidad para decir gracias especialmente a quienes a continuación menciono y valoro inconmensurablemente:

A mi directora de tesis, la Mg Claudia Bracchi, agradezco su experiencia, su comprensión y paciencia que desde el día uno me brindó, de quien tuve la fortuna de aprender muchísimo. Valoro todos sus comentarios, su rigurosidad académica, su generosidad, el apoyo y el estímulo a seguir siempre.

Al Dr. Matías Causa, mi codirector, lector atento y minucioso de cada uno de mis escritos, le agradezco por alentar la discusión de ideas, los comentarios críticos, su acompañamiento general, su confianza en mi trabajo y su compromiso con mi formación.

Claudia y Matías, no tengo palabras para expresar mi gratitud por su inmenso apoyo durante este camino recorrido.

Gracias infinitas a mis padres, Mirta y Aurelio, quienes siempre estuvieron presentes de una manera muy especial y han sido el pilar de este logro. A mi compañero de vida, Walter, por su apoyo incondicional, por ayudarme, por estar y por su amor; a mi hija Clarisa por mostrarme la vida desde otra perspectiva y enseñarme que es posible. Ellos siempre estuvieron cuando más los necesitaba, sin ellos, todo esto no habría sido posible. Especialmente a ustedes: gracias, por tanto

Me gustaría agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, por abrirme las puertas y brindarme la oportunidad de avanzar en mi carrera profesional. Agradezco por su constante apoyo y su disposición para ayudarme el cual ha sido fundamental para la finalización de esta tesis. Así como también mi más profundo agradecimiento a la directora, preceptora y cuerpo docente de la Escuela a quienes entreviste y consulte, muchas gracias por su predisposición y colaboración.

Asimismo, quisiera expresar mi gratitud a todas las personas que contribuyeron con el desarrollo de mi investigación. Agradezco a todos los que me ayudaron a recopilar datos y a aquellos que dedicaron su tiempo a revisar mi trabajo. Fueron valiosas las recomendaciones que hicieron de esta tesis lo que hoy es.

Agradezco a todos y cada uno por este proceso colectivo, sus marcas forman parte de esta tesis y perduran por siempre en mí.

Gracias Infinitas.

INTRODUCCIÓN

Presentación

Esta tesis es el resultado de la investigación sobre la forma escolar (Vincent, Lahir y Thin 1994; Tyack y Cuban 2000) de Pluriaño, presenta un análisis situado de la mencionada forma escolar llevada a cabo en el ámbito rural en una Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires

El trabajo parte del supuesto de que el Pluriaño, como variación de la forma escolar tradicional, interpela a las y los docentes, por lo que se buscará comprender las repercusiones que trajo aparejadas su implementación, a la par de que contraponemos este modelo con las lógicas tradicionales de la educación.

Se sitúa en el contexto institucional de una escuela rural durante el periodo 2010-2017, periodo que va desde la implementación del proyecto Enseñar en Pluriaño, propuesta de la Política educativa bonaerense (2007-2011/2011-2015)² para dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel y su situación ante el cambio de gestión (2015-2019)

El objetivo general es analizar la forma escolar de Pluriaño que llevan a cabo las Escuelas Secundarias Rurales de la provincia de Buenos Aires e identificar las percepciones (Bourdieu 1988) y experiencias (Benjamin, 1933; Dewey 1958; De Lauretis 1989; Agamben 2004) que tienen las y los docentes, sobre la forma escolar de Pluriaño frente al dispositivo escolar moderno.

Cabe determinar que la indagación se inscribe en dos ejes:

- Enseñar en Pluriaño y
- Percepciones y experiencias de las y los docentes.

Frente a esto los nudos problemáticos se centraron en primer lugar en describir y caracterizar al Pluriaño y en segundo lugar abordar las y los docentes frente a esta forma organizacional.

La hipótesis de trabajo es que la forma escolar de pluriaño en las escuelas secundarias rurales es una variación organizacional donde las y los docentes se sentirían interpelados ya que no solo no han sido formados para esta nueva forma

² La implementación del Proyecto “Enseñar en Pluriaño se inicia en 2010, en ese momento se desempeñaba como gobernador Daniel Scioli (2007-2011) es re electo en un nuevo periodo (2011-2015) y en 2015 quien asume el gobierno de la provincia de Buenos Aires es María Eugenia Vidal (2015-2019).

escolar, sino que tampoco se ha formulado un modelo pedagógico que dé respuesta a esta modalidad.³

La perspectiva metodológica en la que se inscribe la investigación es de carácter cualitativo de corte observacional basada en el paradigma empírico, tanto en la recolección de datos como en la etapa de análisis de los mismos. Para poder profundizar el análisis y fundamentarse en la significatividad, y así poder mostrar los elementos que constituyen y contribuyen a la comprensión del objeto de estudio, se diseñó el estudio de un caso. De la combinación de la observación y entrevistas a docentes que estaban trabajando en ese momento en la institución, la aplicación de encuestas y la información que arrojaron los relatos narrativos, se logró comprender cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte del grupo de docentes, así como también identificar ciertos aspectos de la visión y las percepciones que tienen de la forma escolar de Pluriaño. Entre otras cuestiones fundamentales, se logró también describir y caracterizar recurrencias y singularidades de esta forma escolar.

Teniendo en cuenta el estudio del problema que se ha presentado y con la intención de guardar coherencia, es necesario detenerse y mencionar la relevancia que ha tenido y tiene el nivel secundario en la agenda social debido a su alcance coyuntural y a las condiciones estructurales que de él emergen.

En este sentido a continuación se presenta un recorrido sobre la Educación secundaria y sus principales elementos constitutivos, para después desarrollar la educación secundaria bonaerense, y específicamente enseñar en Pluriaño.

A partir de allí se desarrolla el territorio teórico en referencia a la forma escolar y las percepciones y experiencias de los sujetos enseñantes. Para finalizar la instrucción se aborda la especificidad del que nos convoca *“los Pluriaños en Escuelas Secundarias rurales bonaerenses”* con la intención de inscribir la temática y dar inicio al análisis.

³ La Ley Nacional de Educación N° 26206/06 menciona a la educación rural como modalidad a saber: ARTÍCULO 49.-La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

Escuela secundaria: principales elementos

La Escuela Secundaria, responde a principios de organización que han permanecido relativamente estables a lo largo de más de un siglo y medio: nació con el propósito de formar a un grupo selecto, por lo que la lógica de consolidación requería restringir el acceso, la presencialidad, la simultaneidad y la clasificación de las y los jóvenes por edades. La escuela secundaria argentina se caracteriza por un patrón organizacional de desarrollo histórico que se estructuró de tal modo que hoy conforma un trípode de hierro (Terigi, 2008) generando la exclusión de la mayoría de los sujetos que podrían haber accedido a él.

El ingreso a la escolaridad secundaria no está libre de controversias, desde la década del 80' hasta el año 2006, el nivel comienza a atravesar un proceso de cuestionamiento e interpelación donde el eje central era democratizar al conjunto de la población. La sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24.195, planteó un rediseño en la estructura del sistema educativo: creación de un ciclo de tres años que se incluía al nivel primario (7mo, 8vo, 9no); ampliación de la obligatoriedad y reducción de los años de secundario a 3 años (1ero, 2do y 3ero)

A las tensiones históricas, se le sumaron nuevos conflictos: con la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la Ley de Educación Provincial N.º 13.688, se definió este nivel educativo como el último nivel de escolarización obligatoria, para toda la población. Pero, además, si le sumamos la especificidad del nivel en el ámbito rural, surge que existen pocos antecedentes no solo a nivel nacional sino también en América Latina, de estas experiencias de pluriaño. He aquí la relevancia del problema que da origen a esta investigación ya que, la Provincia de Buenos Aires para dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel secundario rural estableció en el año 2010 la experiencia piloto "Enseñar en Pluriaño"; en principio, en diez escuelas de esta provincia, la cual tenía por objetivo extender la cobertura para garantizar a las y los jóvenes, que habitan ámbitos rurales, el derecho a la educación.

La escuela secundaria bonaerense

Con la intención de registrar la información existente sobre la enseñanza en Pluriaño, se reconstruyeron los desarrollos teóricos elaborados por el equipo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011/2011-2015), así como también el enfoque que plasman los diseños curriculares para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, en las Resoluciones N.º2495 y N.º0317 del año 2007.

La implementación de la Escuela Secundaria, en los términos que indica la Ley de Educación Provincial N°. 13.688 en vinculación con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, define la Educación Secundaria obligatoria de 6 años dividida en dos ciclos, uno Básico y otro Superior. El Ciclo Básico, es común a todas las orientaciones que se desarrollan en el Ciclo Superior. Por Resolución N° 3828/09, se aprobó el Marco General del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, que prescribe que el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Orientada comprende las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras.

El proceso de diseño curricular de la Secundaria de la Provincia se enmarca en la concepción que definen para el nivel ambas leyes, este proceso se inició en el año 2005 con una consulta a docentes y continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares en solo 75 escuelas de la Provincia. Recién a partir del año 2007, todas las Escuelas Secundarias Básicas implementaron el Diseño Curricular para el 1° año, durante 2008 se implementó el Diseño Curricular de 2° año y en 2009 se implementó el 3° año. A diferencia del proceso de diseño del Ciclo Básico, el Ciclo Superior Orientado fue diseñado completo, atento a que está organizado en orientaciones se elaboró un único cuerpo con el fin de dar continuidad curricular de tres años. En el Diseño curricular se definieron las estructuras curriculares por materias, sus enfoques de enseñanza, sus contenidos y sus cargas horarias.

La carga horaria total de los 6 años de Educación Secundaria es de 5.364 horas, desagregada de la siguiente manera teniendo en cuenta cada ciclo: Básico 2.592 horas y Superior 2.772 horas. Con la intención de especificar en detalle, es dable mencionar que las cargas horarias de las estructuras curriculares pertenecientes a todas las orientaciones son cargas horarias totales. Este punto es de suma importancia para esta investigación, ya que al asumir la obligatoriedad del nivel se debe garantizar que todas y todos accedan, permanezcan, promocionen y egresen, en consecuencia, se debe revisar el modelo organizativo, el diseño curricular y de ser necesario redefinir el tiempo y el espacio escolar, aspectos que van diseñando el Pluriaño.

La Resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación, acordó la implementación a partir del ciclo lectivo 2011 de un Régimen Académico jurisdiccional, en este orden la provincia de Buenos Aires elaboró la Resolución N° 587 marco legal que tiene por objetivo posibilitar modos de organización pedagógico- institucional para garantizar la obligatoriedad, permanencia y egreso.

Desde esta perspectiva, los marcos normativos de la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires permiten la toma de decisiones organizacionales y curriculares, que promuevan una escuela para todas y todos, teniendo en cuenta los distintos contextos en los que cada escuela secundaria se ha desarrollado, las condiciones en las que el equipo docente enseña, las particularidades de esta enseñanza y las diversas historias personales y biografías escolares del estudiantado. Es por ello que, el Pluriaño se ha desarrollado como una forma organizacional de Escuelas Secundarias Rurales Bonaerenses, producto de la extensión de la obligatoriedad del nivel en el marco del derecho a la educación.

“Enseñar en Pluriaño”

El proyecto comenzó como una propuesta piloto, que se formó de un colectivo de decisiones políticas que tenían como objetivo la escolarización, la permanencia con aprendizaje y la finalización de estudios de los y las jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. Lograr este mandato implicó inaugurar una nueva forma de hacer escuela secundaria, inclusiva y de calidad, respetando las características sociales, culturales y etarias de las y los estudiantes. Y es aquí donde surge y se abre el interrogante sobre la idea del proyecto piloto.

Considerar el proyecto desde la perspectiva de una propuesta piloto, da cuenta de una implementación a menor escala que, potencialmente se podría ampliar a una mayor cantidad de escuelas si de manera preliminar se alcanzan los objetivos planificados. Un aspecto para destacar, es la información que arroja una propuesta de estas características ya que, presenta un importante alcance pedagógico, permitiendo señalar y superar errores en el futuro desarrollo de la misma, aportando información valiosa para mejorar. Otro aspecto fundamental en este tipo de propuestas es la cantidad mínima de sujetos a incluir, en este caso de escuelas, factor que muchas veces no es suficiente para responder los objetivos (Díaz Muñoz, 2020).

El desarrollo de “Enseñar en Pluriaño”, en el entorno real, favoreció la identificación de los componentes más relevantes que se requerían para lograr los objetivos previstos en la propuesta, es por ello que su estudio resulta de importancia para la elaboración de conclusiones y avanzar en su desarrollo.

En esta investigación, se busca aprovechar al máximo las ventajas que trae la realización de este tipo de propuestas para la producción de conocimiento sobre la forma escolar que implementan las escuelas secundarias e ir más allá de un proyecto piloto.

Forma escolar: la escuela secundaria

Atento a lo enunciado, se considera necesario analizar en profundidad la forma escolar de Pluriaño que llevan a cabo las Escuelas Secundarias Rurales, para ello se desplegarán los conceptos de "forma" y "gramática" -propuestos respectivamente por Vincent, Lahire y Thin (1994) y Tyack y Cuban (2000), colocándolos en función del análisis. Para proceder a la revisión del concepto de forma escolar, se parte de la conceptualización desarrollada por los autores y retomada por Southwell (2011) quien expresa que:

Hablar de forma escolar es investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como comprensivo. (Southwell, 2011: 68)

La emergencia de la forma escolar no sucede sin dificultades, conflictos o luchas. La historia de la escuela, es una historia llena de conflicto, desde esta perspectiva se permite pensar el cambio ya que cada escuela abarca diferentes realidades y el sentido de ella varía en función de los sujetos que la habitan. Estos aspectos, toman especial relevancia en la Escuela Secundaria Rural al momento de intentar caracterizar la forma escolar que allí se desplegó a través de la implementación del proyecto piloto "Enseñar en Pluriaño", los cuales no han sido abordados específicamente, hasta el momento.

Por su parte, David Tyack y Larry Cuban (2000) acuñan la expresión:

"grammar of schooling" para referirse a *la manera en que las escuelas* dividen el tiempo y el espacio, califican a los alumnos y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por materias y dan calificaciones y 'créditos' como prueba de que aprendieron. (Tyack y Cuban, 2000:167)

Es decir, a cómo se organizan las escuelas, aspectos centrales de esta investigación. Los autores observan que la gramática escolar no es sólo descriptiva,

sino también prescriptiva, en tanto indica cómo debe ser una escuela, considerándose una desviación defectuosa a cualquier distanciamiento de ese modelo.

Respecto a las razones de la persistencia de la gramática escolar, Tyack y Cuban (2000) sostienen que ella permitió a maestras y maestros a consumir la tarea que, socialmente se esperaba que cumplieran y que, con el tiempo, se volvió imperceptible, definiéndose como el modelo de educación legítimo.

En síntesis, en función del análisis para alcanzar la caracterización de la forma escolar de pluriaño y teniendo en cuenta los aportes teóricos se delineó la investigación en función de considerar cómo emerge la forma escolar, la organización de la escuela y su carácter prescriptivo, así como también la persistencia de una forma escolar determinada, permitiendo conocer aspectos menos explorados.

Percepciones y experiencias de los sujetos enseñantes

A partir de este movimiento conceptual, la forma escolar de Pluriaño se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que organizan la enseñanza que van configurando el formato. Se refiere a las percepciones y experiencias que los sujetos enseñantes asumen y viven en su tarea docente. Para abordar estas categorías, se tomaron en cuenta los enfoques teóricos de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens ya que se constituyen en dos aportes pertinentes a pesar de sus diferencias teórico-empírico y de las tradiciones de pensamiento de las cuales provienen. Ambos producen una ontología relacional de las prácticas sociales considerando que son el resultado de agentes sociales que están condicionados, pero que también tienen capacidad de acción, de elección y de reflexión sobre lo que hacen y por qué lo hacen, desde esta perspectiva la investigación buscó conocer las percepciones que genera en las y los docentes la forma escolar de pluriaño y la reflexión que realizan sobre lo que hacen diariamente en el aula de sección múltiple.

La idea de percepción implica una opción teórica y metodológica para el abordaje del formato escolar de pluriaño. Bourdieu manifiesta que *“los objetos del mundo social (...) pueden ser percibidos y expresados de diversas maneras, porque siempre comportan una parte de indeterminación y de imprecisión y, al mismo tiempo, un cierto grado de elasticidad semántica”* (1988:136), es decir que cada agente, tiene una percepción de las cosas según el lugar que ocupa en ese espacio social.

La promoción de una mirada interpretativa guió la investigación, donde el foco de análisis se centró en el significado que elaboran y ponen en juego los sujetos para

dar sentido a sus prácticas; esto es aportado por Bourdieu (1991) para comprender la dinámica relacional entre objeto-sujeto, es decir la implicación del sujeto desde un habitus original en un determinado campo, del agente en el mundo, en el espacio social. Vale mencionar que *“el hecho que estemos implicados en el mundo es la causa de lo que hay de implícito en lo que pensamos y decimos acerca de él”* (Bourdieu, 1991: 23). Por ello, se analizaron los discursos del equipo de docentes, en torno a la forma escolar de Pluriaño ya que se refiere a los procesos de articulación y producción de sentido de esta forma escolar.

En este marco, el discurso implica una acción y una práctica, tal como menciona Giddens (1976) al expresar que *“la acción contiene un elemento de ‘subjetividad’ que no se encuentra en el mundo natural, y la comprensión interpretativa del significado de las acciones para el actor es esencial para explicar las regularidades discernibles en la conducta humana”* (1976:64). La teoría de la estructuración propuesta por el autor, es el marco conceptual que sostiene que los seres humanos son capaces de dar cuenta discursivamente de su hacer, por ello se buscó indagar acerca de las concepciones que tienen las y los docentes de la forma escolar de pluriaño y del dispositivo escolar moderno y tradicional que dio origen a la Escuela Secundaria, sobre la idea del autor.

En relación a la noción de experiencia, en esta investigación se comenzó el análisis con la definición que propone De Lauretis (1989) *“como un conjunto complejo de efectos de significados, hábitos, disposiciones, asociaciones y percepciones, resultantes de la interacción semiótica del yo y del mundo externo”* (1989:26). La autora formula una noción de experiencia que plantea una subjetividad como movimiento continuo, que se renueva constantemente fundada en la interacción con el mundo, es decir que la subjetividad de las y los docentes se alberga en la experiencia personal, en la práctica y en los discursos que dan significado a los acontecimientos.

Pero ante el interrogante sobre cuál es la experiencia de producirse como docente en la Escuela Secundaria Rural se hizo necesario analizar la configuración de la experiencia con mayor complejidad e indagar en otros autores que han profundizado el tema. En principio es importante recuperar a Agamben, quien comienza expresado que *“en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable (...) al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia”* (2004:7), esa experiencia responde a un tiempo distinto del actual.

El aporte del autor, se pone en diálogo con el posicionamiento que plantea Benjamin en *“La metafísica de la Juventud, en Experiencia”* (1993) donde menciona, que la máscara de las personas adultas es la experiencia, inexpresiva e impenetrable, no conciben que haya algo más allá de ella y esta les hace portavoces de la trivialidad de la vida. Por otra parte, el autor expresa que son las y los jóvenes quienes quieren levantar esa máscara, así como también quienes tienen una experiencia que como adúlces no se quiere conocer. Por ello, la experiencia de las personas adultas es considerada una experiencia muerta en tanto que lo que se quiere transmitir ya no está. Desde este marco de argumentación, se analizó el relato de la directora de la Escuela secundaria rural frente a los relatos del plantel docente, al momento de caracterizar las percepciones que genera la forma escolar de Pluriaño sobre ellos y ellas, y los problemas que definen.

Dando continuidad a los aportes enunciados y siguiendo el pensamiento de Benjamin, puntualmente en el ensayo *“Experiencia y pobreza”* (1933), el autor propone un nuevo punto de análisis importante cuando enuncia, que la cotización de la experiencia ha bajado, que una pobreza cayó sobre la humanidad de la de posguerra, la cual repercute no solo a nivel privado sino también de la comunidad. Empezamos a escribir de cero, es decir volver al momento primigenio donde no estábamos marcadas por las experiencias heredadas. Es empezar otra vez.

Este aspecto permite pensar en el lugar que las y los docentes le dan a su experiencia sobre la forma escolar de Pluriaño frente al formato tradicional. Otro aporte que completa la idea lo presenta Dewey en *“Experiencia y educación”* cuando él expresa que *“así como ningún hombre vive o muere por sí. Independiente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores”* (1958:25)

Dewey suma que la experiencia no entra simplemente en una persona, va más allá y sostiene que penetra en ella, influyendo en la formación de actitudes de deseo y de propósitos. Según él, toda experiencia tiene un aspecto activo, que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. Condición que es necesario tener en cuenta al analizar la experiencia de las y los docentes.

Por otra parte, Lewkowicz en su libro *“Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez”* (2004), aporta la perspectiva de pensar a la experiencia como marca subjetiva. El autor junto a Baquero (2004), en la teoría de la destitución, enuncian la

noción de experiencia, partiendo de la idea del agotamiento del Estado y la centralidad el mercado, produciéndose una ruptura, que lleva como consecuencia a la desaparición del piso simbólico que brinda el Estado. Ante lo planteado, cada institución debe lidiar con los actores que circulan en ella, las subjetividades que se producen ya no tienen la base estatal, no hay un piso simbólico y comienzan a emerger los particularismos, observándose un estallido de identidades. Situación que merece ser trabajada en la investigación en virtud de que la Escuela Secundaria Rural es parte de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y como tal ha sufrido de la pérdida del piso simbólico y consecuentemente comenzó a poner en práctica propuestas particulares que dieran respuesta a problemáticas propias del contexto rural.

En síntesis, para poder identificar las experiencias que tienen las y los docentes, y enunciar las opiniones que les genera el pluriaño, se requiere de una noción de experiencia resultante de la suma de aportes de los autores anteriormente enunciados.

En línea con lo expuesto y retomando las argumentaciones sobre percepción y experiencia, se buscó activar la voz docente con la finalidad de explorar lo que definen, caracterizan y aquello que orienta su quehacer y saber. Para ello, se dio lugar a la narración docente, buscando el ejercicio de relatar la experiencia. Con el objetivo de conceptualizar la idea de narración, se tomó como punto de partida la perspectiva que enuncia Walter Benjamín en el capítulo “El Narrador” en *“Para una crítica de la violencia y otros ensayos”* (1998), donde menciona que la narración es la forma artesanal de la comunicación que se sumerge en la vida del comunicante, para poder luego ser recuperada, agrega que *“la huella del narrador queda adherida a la narración”* (1998:119), ya sea porque lo ha vivido o es responsable de la relación de los hechos.

Parafraseando a Benjamín (1998) es importante destacar el aspecto que en todos los casos quien narra es un sujeto y tiene consejos para quien que escucha, rasgo que se considera relevante en la investigación dado que, las y los docentes al igual que los y las narradores natos van orientando a otros aportando utilidad.

De esta manera, Benjamín no solo permite conceptualizar la idea de narración docente sino también aporta que con las narraciones lo que se busca es garantizar la posibilidad de la reproducción de lo que sucede en un lugar determinado ya que narrar es el arte de seguir contando. Desplegar más allá del tiempo una fuente de reflexión y

análisis, donde *“la mitad del arte de narrar, radica precisamente en referir una historia libre de explicaciones”* (1998:117), ilustrando que en las narraciones es importante escuchar para hilarlas y tejerlas. Es de esta manera como en la presente investigación se va retomando lo que las y los docentes van narrando de su experiencia de enseñar en un Pluriaño.

La reconstrucción de la experiencia docente, a través de la narración, fue considerada desde un enfoque sociocultural, ya que el ejercicio docente se desarrolla dentro de coordenadas históricas sociales y culturales conformando un tejido narrativo. Así lo señala Paul Ricoeur (1984) expresando que *“no existe separación clara entre el arte por un lado, ni entre los relatos y los acontecimientos que los relatos supuestamente describen”*, citado por McEwan y Egan en la introducción de *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (2005:10), es decir que se debe considerar a la narración como la constitución de un todo, donde al narrar, nos narramos y pertenecemos a ese tiempo narrado. Afirmando el autor, agregamos que *“el tiempo se hace humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal”* (2005:39). Es decir, las y los docentes son contadores, narradores y al mismo tiempo son personajes, de historias propias y ajenas.

Atento a lo enunciado es importante aclarar que en la investigación la narrativa de las y los docentes fue tomada como estrategia para la reconstrucción textual de lo vivido, y como método de estudio del pluriaño. Considerando para ello el planteo que Connelly y Clandinin (2008), realizan el relato, como la estructuración de la experiencia vivida de docentes y narrativa al método de investigación. Los autores expresan que *“las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares”* (2008:16), posibilidad de entender a docentes y estudiantes desde un punto de vista educativo. En este caso, se tratarán de relatos de primera o segunda mano escritos por profesores y profesoras que tratan de sí, de sus clases, de sus estudiantes y de la escuela.

La narrativa que desarrollan las y los docentes permite explicar lo que sucede o se ha producido, da cuenta de la forma en que experimentan la escuela y lo que allí ocurre, proveen explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas, así como también se permiten relatar el crecimiento personal y reflexionar sobre las prácticas educativas y los discursos, potenciando transformaciones y provocando cambios.

McEwan y Egan sostienen que *“los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del curriculum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil”* (2005:18).

Los relatos que surgen de las narraciones están presentes en las instituciones ya que, como plantea Sartre, *“el hombre es siempre narrador de historias; vive rodeado de sus historias y las ajenas, ve a través de ellas todo lo que sucede y trata de vivir su vida como si la contara”* (1963:63).

El valor de la narrativa radica en conocer el pluriaño desde las voces de quienes lo ponen en práctica, para poder leer la experiencia desde los significados que les dan y así poder re construir el saber que allí emerge. Poner en circulación una nueva forma de saber que permite la interpretación de la realidad educativa, que poco se conoce en particular.

Pluriaños en Escuelas Secundarias rurales bonaerenses

Prácticamente son inexistentes⁴ estudios sobre Pluriaños en Escuelas Secundarias rurales bonaerenses, por ello este trabajo buscó conocer cuáles eran las condiciones institucionales en las se lleva a la práctica la forma escolar de Pluriaño: sus características particulares, la modalidad de trabajo en el aula, las singularidades de las planificaciones y las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, en las secciones múltiples.

El trabajo se ocupa de analizar la forma escolar de Pluriaño que llevaron a cabo algunas Escuelas Secundarias Rurales de la provincia de Buenos Aires en el período de 2010 a 2017, se busca caracterizar el modelo organizacional e identificar las percepciones y experiencias que tienen las y los docentes sobre esta forma escolar.

Atendiendo al planteo del problema que se ha presentado, es importante explicar que la hipótesis base de la investigación que da inicio al trabajo es que la forma escolar de Pluriaño en las Escuelas Secundarias Rurales es una variación organizacional donde las y los docentes se sentirían interpeladas e interpelados, ya

⁴ La mayoría de los trabajos sobre Pluriaño se centran en el nivel Primario tal es el caso de Ezpeleta (1997), Terigi (2009) y Romero Salcedo (2010), sobre el nivel secundario se encontró estudios sobre forma la forma escolar como el trabajo de Southwell (2011), Castagno y Prado (2010) y Ziegler y Nobile (2012)

que no solo no han sido formadas y formados para esta nueva forma escolar, sino que tampoco se ha formulado un modelo pedagógico que dé respuesta a esta modalidad.

El desarrollo presenta los resultados de un estudio realizado en una Escuela Secundaria Rural de la provincia de Buenos Aires y su contexto institucional y se estructura a partir de cinco dimensiones de análisis, a saber:

- Especificidad del Pluriaño en la escuela secundaria rural, en cuanto su constitución, forma de agrupamiento estudiantil, organización de la clase en la sección múltiple.

- Condicionamientos institucionales en que se desarrolla la forma escolar que lleva a cabo la escuela secundaria rural.

- Implementación del formato de Pluriaño, según lo definen las y los docentes y las observaciones realizadas, en relación los contenidos, las actividades, las estrategias llevadas a cabo y las interacciones que se dan en el aula.

- Modalidad de trabajo en el aula, incluyendo la planificación y las relaciones que establecen las y los docentes y estudiantes.

- La experiencia de producirse como docentes en la escuela secundaria rural, en especial la percepción sobre la forma escolar de pluriaño y su experiencia al llevarla a cabo.

Por lo dicho, la investigación se inscribe en dos ejes: 1° Enseñar en Pluriaño y 2° Percepciones y experiencias de los sujetos enseñantes, docentes.

El pluriaño en Escuelas Secundarias rurales bonaerenses emerge y se constituye en una experiencia interesante en la medida en que fue creado persiguiendo el mandato de inclusión de la población joven rural al tiempo que procuró superar la forma escolar que tradicionalmente asumió la educación secundaria reconociendo las posibilidades y limitaciones del propio sistema, dando así una respuesta al ámbito rural y a garantizar la obligatoriedad del nivel

Teniendo en cuenta lo enunciado, se estructuró la investigación en describir al Pluriaño y caracterizar esta forma organizacional buscando responder interrogantes que hacen referencia a: ¿Cómo está constituido un Pluriaño en una Escuela Secundaria Rural? ¿Cómo se agrupan las y los estudiantes? ¿Cómo se organiza la clase para una sección múltiple? ¿Se lleva a cabo algún tipo de esquema? ¿En qué condiciones institucionales se desarrolla? ¿Quién decide que una escuela lleve a cabo

la forma organizacional de Pluriaño? ¿Cómo se planifica la enseñanza en la sección múltiple? ¿Qué modalidades de trabajo en el aula se llevan a cabo? ¿Cómo son las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes de los distintos años en la sección múltiple? ¿Cómo son las relaciones que se establecen entre docentes en esta forma escolar? ¿Cómo son las que establecen las y los estudiantes con ella?

Mientras que se abordó a las y los docentes frente a esta forma organizacional se buscó responder: ¿Cuáles son los problemas que enfrentan como docentes al llevar a cabo esta forma escolar de pluriaño? ¿Cómo definen estos problemas? ¿Cómo perciben la forma escolar de Pluriaño? ¿Incide la formación docente en la percepción que se tiene sobre el Pluriaño? ¿Cuáles son las concepciones que tienen de la forma escolar de Pluriaño y del dispositivo escolar moderno? ¿Cuál es la experiencia de producirse como docente en la Escuela Secundaria Rural con aula pluriaño?

Teniendo en cuenta la complejidad de la temática y que el pluriaño de la escuela secundaria rural es un contexto poco analizado y no abundan estudios sobre el tema (como ya se mencionó), se buscó producir la mayor cantidad de información a través de la metodología cualitativa de corte observacional basada en el paradigma empírico, tanto en la recolección de datos como en la etapa de análisis de los mismos. La perspectiva interpretativa propuesta por Ericksson (1986) para la investigación educativa, es el método a través del cual se adquirió un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta considerando los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos.

En la búsqueda de información pertinente se definió el estudio de un caso para ellos se partió de una concepción plural y lo más amplia posible, es decir de escuelas secundarias rurales de la provincia de Buenos Aires que implementaron el proyecto Piloto “Enseñar en Pluriaño” hasta la singularidad de una única escuela secundaria rural que implementó el proyecto, determinando una muestra final distinta a la planteada en un inicio.

El diseño de la investigación combinó una variedad de estrategias metodológicas, por ello teniendo en cuenta la naturaleza del problema se determinó que las técnicas de investigación estarían centradas en la observación participativa como técnica primaria, explorando los diferentes espacios escolares, clases, recreos, ingreso y salida, izado de bandera y/o arrío, es decir observar los diferentes momentos

y espacios de la jornada escolar, así como también observar si las y los docentes hacen lo que dicen hacer o se comportan como dicen comportarse, indagando de esta manera en la experiencia de producirse como docentes en la escuela secundaria rural que lleva a cabo la forma escolar de Pluriaño. Debido a que las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otras y otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado (Ericksson, 1986).

Retomando desde los principios organizacionales y los elementos principales de la Escuela Secundaria y recorriendo la construcción de los desarrollos teóricos sobre la Escuela Secundaria Bonaerense, se dió cuenta de la relevancia de la forma escolar de pluriaño y el lugar que tiene el problema en la escuela secundaria. Resultado tener que considerar los conceptos de forma escolar, así como también los de percepción y experiencia en virtud que los y las docentes los configuran a través de sus prácticas y es allí donde se puede construir la caracterización de manera pertinente del pluriaño en la escuela secundaria rural bonaerense.

Obteniendo de esta manera una verdadera composición de la temática e invitando a pensar en una oportunidad organizacional para la escuela secundaria que va más allá de la Escuela Secundaria Bonaerense.

Estructura de la tesis

Para los fines de su presentación, la tesis se ha organizado en seis capítulos.

En el 1º, se proporcionan antecedentes sobre el problema de estudio y del conocimiento acumulado sobre el tema, resultantes de una exhaustiva búsqueda de información que dan cuenta de la situación de la educación secundaria, la escuela en la ruralidad y la organización escolar.

En primera instancia se enuncia la descripción histórica del nivel secundario, como introducción a la presentación del tema a investigar, se recorre de forma sintética desde los momentos fundacionales del nivel, algunos de sus cambios a lo largo del siglo XX llegando a una caracterización actual del mismo. La centralidad del apartado esta puesta en la provincia de Buenos Aires, como así también en el marco pedagógico-político de la Dirección provincial de Educación Secundaria, ya que el Pluriaño y el ámbito rural fue una de las políticas de inclusión de dicha dependencia en las gestiones 2007-2011/2011-2015. También se presentan los conflictos y tensiones históricas que se fueron generando.

Con el objetivo de profundizar se incorporaron en el capítulo, trabajos que permitan reunir la mayor cantidad de información sobre el tema y dimensionar el objeto que se estudia. De esta manera se buscó no solo recrear el escenario sino también presentar hipótesis y conceptos coherentes con el ámbito rural, el Pluriaño y, en forma general, con las experiencias y otros formatos de inclusión del Nivel Secundario en la actualidad.

Se pudo afirmar que no se cuenta con trabajos sobre la forma escolar de Pluriaño en el nivel secundario. Esto no sucede en primaria donde existen algunos antecedentes, pero la matriz de donde proviene el nivel es otra y los sujetos también son otros. Situación que invita a profundizar la investigación.

Los capítulos segundo, tercero, cuarto y quinto remiten al objeto y objetivo del análisis:

El capítulo 2° busca transitar el terreno de la investigación, exponiendo las características de lo realizado. Las técnicas desde las cuales se abordó el objeto de estudio corresponden a la metodología cualitativa de corte observacional incorporando entrevistas, narraciones docentes, encuesta y el análisis de documentos escolares que se hayan producido en la Escuela Secundaria Rural de Macedo. En el capítulo se incluye por un lado el procedimiento que permite seleccionar el caso de estudio y por otro el archivo de campo que se reunió y el proceso de análisis que se llevó a cabo.

Para finalizar se enuncian las dimensiones de análisis con las que se dio abordaje a la investigación.

En el capítulo 3° se encuentran sistematizados los resultados del estudio en una primera etapa, la cual busca describir la forma organizacional de pluriaño, que se lleva a cabo en la Escuela Secundaria rural de Macedo.

Intentando componer el pluriaño, el capítulo presenta cómo se constituyó, de qué manera se organizan el estudiantado en ciclos, grupos, subgrupos y salones y presenta cómo se generaron actos administrativos, pedagógicos y didácticos propios. Se logra afirmar que fueron las y los docentes quienes buscaron la manera de garantizar la implementación del pluriaño para sus estudiantes.

El capítulo 4° da continuidad al proceso de sistematización de los resultados obtenidos, considerados ahora desde las percepciones de los y las docentes.

A través de dar a conocer la modalidad de trabajo que realizan, recreando las definiciones que ensayan y la experiencia personal el capítulo da cuenta del desafío constante que llevan adelante.

De las respuestas encontradas en el hacer diario de las y los docentes, se presentan las singularidades propias del enseñar y aprender en la clase pluriaño. Y de la lectura y análisis de las propuestas pedagógicas, se afirma en el capítulo, que las y los docentes deben atender a la diversidad curricular que esta forma les presenta, así como también la diversidad de aprendizaje que allí se dan.

Es el capítulo 5° el que presenta la idea de producirse como docente en la Escuela Secundaria Rural dando cuenta, que la experiencia se produce es decir que la experiencia de enseñar en pluriaño para estos docentes genera otra experiencia.

Retomado los relatos, el capítulo sintetiza que ellos expresan un modo de ser donde conjugan su desarrollo profesional con la preocupación por sus estudiantes, poniendo en evidencia supuestos personales, intereses y necesidades sobre las que toman las decisiones diarias.

Con este capítulo se da el cierre al análisis y sistematización de los resultados obtenidos para contribuir en la enunciación breve y sencilla de las principales conclusiones que se fueron descubriendo que se desarrollan en los capítulos sexto y séptimo.

Sin olvidar que se trata de una investigación que buscó las respuestas en el escenario y momento en que estaba sucediendo, dando cuenta de una situación particular en el capítulo 6 se presentan puntos claves que fueron encontrados en el proceso de reconstrucción de la realidad del pluriaño tal y como la observan y la viven las y los docentes.

Estos puntos claves se proponen como un aporte a la vacancia sobre el tema abordado y también para pensar otras maneras de albergar y organizar la escuela secundaria, así como también otras formas posibles de la experiencia de enseñar y aprender en este nivel.

El capítulo 6° busca abandonar el imaginario sobre lo imposible o dificultoso de modificar la forma escolar de la Escuela secundaria, y pensar en ella desde una concepción inconclusa y en constante proceso. Para ello se organiza en tres formas de que se encontraron en la investigación, haciendo referencia al hacer, estar y

participar y saber, para finalizar presentando las ideas de singularidades identitarias como aporte. y la Plurienseñanza

CAPÍTULO 1

RECORRIENDO LA ESCUELA SECUNDARIA, PENSADO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA RURAL.

Presentación

En el presente capítulo, se busca reconstruir la configuración de la Escuela Secundaria, buscando comprender: ¿A qué responde la forma escolar del nivel secundario? ¿Hay alguna respuesta que justifique que en la Escuela Secundaria las materias se deban organizar por disciplinas?; es más, ¿podría existir otra forma de enseñanza además de la simultánea? ¿Siempre los y las estudiantes han tenido un agrupamiento según la edad para enseñarles? ¿Es factible que la escuela secundaria pueda organizar sus aulas o secciones sin graduarlas en años o ciclos generando otra organización de la tarea escolar? ¿Podría pensarse una Escuela Secundaria diferente, con otras características organizacionales o sólo hay un modelo único?

Para ello, en primera instancia, se enuncian las reformas educativas de las últimas décadas junto a estudios de organismos gubernamentales que dan cuenta del cambio de escenario, en este sentido se incluye un recorrido socio histórico, sintético, desde los momentos fundacionales del nivel, algunos de sus cambios a lo largo del siglo XX llegando a una caracterización actual del mismo.

Desde la misma perspectiva, se presenta un nuevo apartado con el abordaje de la ruralidad en la escolarización desde 1884 hasta la actualidad. El interrogante que motiva este apartado tiene que ver con pensar si es posible una Escuela Secundaria Rural. Atento a ello y buscando dar cuenta de la complejidad de la temática, se incluirá el análisis de la estructura organizacional de la escuela secundaria que constituye el formato de la misma, siempre desde el criterio histórico.

La centralidad del capítulo estará puesta en la provincia de Buenos Aires, como así también en el marco pedagógico-político de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, ya que el Pluriaño y el ámbito rural fueron políticas de inclusión, de dicha dependencia en las gestiones 2007-2011/2011-2015. En este caso, la motivación está dada por conocer qué posición ocupa la temática en la Política Educativa.

Por último, se incluye un recorrido por diferentes producciones clasificadas en base a poder analizar la configuración del formato de la escuela secundaria, las experiencias de cambio que en ella se han dado, la especificidad del aula múltiple (en

este caso pluriaño), el desempeño docente en ella y la educación en el ámbito rural. De esta manera, se buscó no solo recrear el escenario sino también presentar hipótesis y conceptos sobre el ámbito rural, el pluriaño y, en forma general, dar cuenta de experiencias y otros formatos de inclusión del Nivel Secundario en la actualidad.

Educación Secundaria, su organización y universalización en el ámbito rural

En lo que se refiere a la Educación Secundaria, se puede señalar que las reformas educativas de las últimas décadas han producido un conjunto de transformaciones en la estructura académica. En 1992, se da por finalizado el proceso por el cual se transfirieron los servicios educativos del nivel secundario nacional a las respectivas provincias. Un año más tarde, la Ley Federal de Educación N° 24.195, dividió al nivel en dos tramos, por un lado la Educación General Básica 3 (EGB3) y el Polimodal. En este punto es importante aclarar que, la Educación General Básica se trataba de una unidad pedagógica integral, organizada en ciclos y de carácter obligatoria con una duración de 9 años, a partir de los 6 años de edad. Y, a posteriori, se encontraba la Educación Polimodal con una duración de 3 años, determinando de esta manera la obligatoriedad en solo diez años de escolaridad, es decir desde la sala de cinco años del nivel inicial más nueve años de la escuela general básica (1,2 y 3).

La implementación de la Ley Federal de Educación N.º 24.195 fue dispar en el territorio nacional, incluso permitía que cada jurisdicción determinará la modalidad que implementaría en el Polimodal, que no era de carácter obligatorio. En el año 2006, al sancionarse la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, se reunificó el nivel secundario y amplió la obligatoriedad escolar, incluyendo la finalización del nivel secundario. A partir de este hecho, las jurisdicciones estaban abocadas a realizar todas las transformaciones que fueran necesarias para garantizar la obligatoriedad, pero esta premisa no se logró de forma absoluta prolongando las diferencias entre jurisdicciones y la implementación efectiva de esta nueva ley.

Existen estudios de organismos oficiales, como el de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), tendientes a caracterizar los cambios que ha sufrido la escuela secundaria en cuanto a estructura académica y comportamiento de la matrícula. En este sentido, la DINIECE ha desarrollado la línea de trabajo “*Diversidad de oferta del nivel Secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel Secundario*” (DINIECE, 2011), con la finalidad de caracterizar el estado de situación de la Educación Secundaria Obligatoria en Argentina desde la

perspectiva del análisis de la oferta. Estos trabajos, tienen como propósito aportar nuevos elementos y, asimismo, contribuir al proceso de toma de decisiones en materia de política educativa (DINIECE, 2011).

Una de las grandes conclusiones es que la educación atraviesa dos grandes desafíos: por un lado, lograr la efectiva universalización del derecho consagrado garantizando el acceso real de jóvenes de entre 16 y 17 años al sistema educativo; por el otro lado, la urgencia de atender las trayectorias educativas no lineales, en dirección a mejorar la promoción de la terminalidad de la educación media, dando cierre al ciclo propuesto por los principios de las políticas educativas: permitir el acceso, promover la permanencia y garantizar la terminalidad (DINIECE, 2007).

En esta misma línea, desde este organismo, en 2011 se realizó un análisis descriptivo de carácter cuantitativo de la oferta educativa del nivel de educación Secundario teniendo en cuenta las particularidades que se presentan en la estructura académica, observando desde una perspectiva nacional desigualdades muy significativas en la distribución de la oferta de este nivel constatando que:

La mayor parte (53,1%) de los establecimientos que sólo ofrecen el ciclo Básico Independiente se encuentran emplazados en localizaciones de mayor NBI (quintiles 4 y 5); mientras que más del 60% de los establecimientos con ciclo orientado Independiente y casi la mitad de las Secundarias completas, se encuentra en un contexto socioeconómico más favorable (quintiles 1 y 2). (DINIECE, 2011,40).

Continuando con la línea de análisis de carácter cuantitativo de la oferta educativa del nivel de educación Secundario en este caso con respecto a la oferta del nivel Primario, se observa una caída del primero frente al segundo (18.965 servicios educativos de primaria en 2019 a 9.542 servicios de secundaria) detalle elaborado por otro organismo oficial como la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022).

Este análisis pormenorizado “entre la oferta de ambos niveles obligatorios abre preguntas acerca de la accesibilidad geográfica y la oferta de especializaciones de las escuelas secundarias estatales del país” (DINEIEE, 2022,47)

Sumado a esto a través del Relevamiento Anual del Anuario Estadístico 2019, en el ámbito rural se puede constatar una distribución inequitativa entre las escuelas primarias (10.378) con una mayor concentración frente a un menor peso de las secundarias (3.474) en el país. (DINEIEE, 2022).

Atendiendo esta complejidad de escenario, surge el desafío de pensar estrategias diferenciales para su abordaje, por parte de la política educativa. Por ello, el Equipo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires Gestión 2007-2011, produjo desarrollos teóricos, con el objetivo de dar cumplimiento al artículo 28° de la Ley de Educación Provincial N° 13688 buscando garantizar el acceso, la permanencia y terminalidad de los y las estudiantes.

Los aspectos principales tenidos en cuenta para la elaboración del esquema de trabajo fueron los siguientes: las trayectorias escolares del estudiantado, los derechos laborales de los y las docentes, más las historias institucionales (Circular N° 1. D.G.C y E 2009:3). Las políticas que se han desarrollado e implementado son:

- Nuevo diseño organizativo que permita “ordenar” la complejidad del nivel.

- Nuevos diseños curriculares que pongan en diálogo la cultura escolar con las culturas juveniles.

- Políticas de articulación tendientes a la formación de la totalidad de las y los adolescentes o jóvenes para continuar con sus estudios e incorporarse al mundo del trabajo (articulación entre niveles –primario y superior- y con el sistema productivo).

- Gobierno democrático de la escuela secundaria con fin de que los y las estudiantes puedan participar, también, en la toma de decisiones y en la elaboración de las normas que hacen a la convivencia escolar.

- Políticas de inclusión y modelos institucionales diferentes que tiendan acompañar las trayectorias educativas en el nivel secundario.

En el marco de esta última línea de trabajo, que remite a la posibilidad de generar variaciones en los formatos escolares, se incluye la posibilidad de modificar algunos rasgos centrales anclados en la estructura tradicional de la educación secundaria, promoviendo mayores niveles de acceso, permanencia, aprendizaje y egreso. En consecuencia, se han llevado a cabo experiencias, propuestas curriculares y organizacionales específicas, en donde se encuentran las aulas con formato pluriaño: una forma diferente de utilización del tiempo y el espacio escolar. Desde esta

perspectiva, son de suma importancia los aportes de Bracchi y PauloZZo, ya que formaron parte de la producción de los diseños curriculares del nivel secundario durante 2007-2011. Las referidas, en el *Marco General para el Ciclo Superior* invitan a pensar en una escuela para todos y todas, definiendo que no hay una única manera de ir a la escuela secundaria y que, por ello es la escuela, necesariamente, quien debe revisar su modelo organizativo y curricular, así como también revisar para redefinir el tiempo y el espacio escolar (Bracchi y PauloZZo, 2010).

Este nuevo escenario, el de una escuela secundaria que incluya y de por finalizado el carácter fundacional selectivo del nivel, una escuela secundaria que parte de un mandato democratizador y garantiza el derecho social a la educación, invitó a reflexionar sobre el planteo de situaciones de enseñanza con distintas formas de agrupamiento del estudiantado. Es por ello que, la provincia de Buenos Aires estableció en el año 2010 la propuesta “*Enseñar en Pluriaño*”, como formato organizacional de escuelas secundarias rurales, con el objetivo de dar cumplimiento real a aquellos principios que tanto venimos mencionando y que organizan un modo de pensar y ejecutar las políticas educativas: la tríada acceso, permanencia y egreso.

Un nuevo escenario que abre la posibilidad de pensar la educación secundaria desde otro enfoque, generando respuestas más cabales a la diversidad existente mientras contempla en sus formatos la heterogeneidad, es un formato escolar que a su vez promueve condiciones más amenas para desarrollar la tarea educativa con calidad, mientras se tensionan las estructuras tradicionales.

De la escuela secundaria para “algunas y algunos” a la escuela secundaria para “todas y todos”

La educación secundaria en la consolidación del orden moderno, tenía un doble objetivo: por un lado, seleccionar a quienes ingresarían a la universidad, logrando acceder a un campo de conocimiento más complejo y restringido; y por otro lado, impartir determinados conocimientos técnicos, para quienes se insertarían en el sistema productivo. De esta manera, se visualizaba una división social del trabajo y el saber orquestada bajo los parámetros de la estratificación social, formando sujetos activos para la producción del saber y sujetos activos para la producción de bienes comerciables que perpetraron los tradicionales sectores de la economía de finales del siglo XIX y primera mitad del XX. En la secundaria, se formaba a los mandos medios de las clases sociales; mientras que la élite y los dirigentes se formaban en la Universidad. La escolaridad del nivel secundario responde a principios de organización

que han permanecido relativamente estables a lo largo de más de un siglo y medio. La escuela secundaria nació con el propósito de formar a un grupo selecto, por ello la lógica de consolidación de este nivel, requería restringir el acceso, la presencialidad, simultaneidad y la clasificación de los jóvenes por edades. Se formó dando respuesta al mandato fundacional y creció desconociendo su contexto histórico de origen, conservando sus formas originarias y principios estructurantes del funcionamiento.

En Argentina, el nivel secundario nació formalmente abierto, sin restricciones visibles para el ingreso y permanencia. Sin embargo, *“la vieja secundaria (...) estaba pensada para una parte de la población. Era la escuela a la que accedían el 30 por ciento de los jóvenes”* (Bracchi, 2009) con determinadas características, prácticas, contenidos, jerarquía de saberes, rasgos organizativos etc., propios de la configuración de la educación del nivel, que produjeron la exclusión de la mayoría de los sujetos que podrían haber accedido a él, convirtiéndolo en una instancia elitista de ascenso social.

En torno a la democratización de la Educación Secundaria, se pueden encontrar diferentes debates sobre la obligatoriedad, la mayoría de los trabajos se focalizan en los desafíos de la escolaridad secundaria (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco, 2004; Jacinto y Terigi, 2007; Braslavsky, 2000) y en las diferentes reflexiones sobre la obligatoriedad escolar secundaria (Viñao, 2001; Gimeno Sacristán, 2005; Falconi, 2004), ambos debates, que contribuyen a cuestionar la unidad del sistema educativo representando un gran desafío para las políticas educativas construyeron horizonte de planificación hacia la compleja tarea que supone garantizar el acceso, sostener la permanencia y promover la terminalidad de sectores sociales que no fueron los destinatarios históricos del sistema (Montesino, Sinisi y Schoo, 2009), y que, por el contrario, manifestaron los procesos de refuerzo y consolidación de la desigualdad.

El modelo económico político neoliberal, cuya consolidación a nivel mundial tuvo su momento culminante en la década de los 90, promovió un profundo cambio cultural en nuestras sociedades e impactó fuertemente en el sistema educativo, generó, entre otras cosas, la incorporación a la escuela secundaria de nuevos sectores sociales antes excluidos. El Ministerio de Educación de la Nación a través de la difusión de datos sostiene que, durante la década del 90 se registró un incremento nacional de la matrícula del nivel secundario (denominado medio o polimodal en aquel entonces) del 20%. En el año 1993, se gestó la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, la cual consolidaba una nueva forma de organización para el Sistema Educativo Nacional: proponía que la educación secundaria se adaptara a una

modalidad de ejecución capaz de contemplar y preparar al estudiantado para la continuidad de los estudios y para la incorporación a un nuevo mercado laboral, que requería rápidas y flexibles respuestas adaptativas.

La escuela secundaria en los años 90 que, hasta ese momento era reservada para los/as “*herederos*” (Tenti, 2009) de los sectores dominantes, empieza a atravesar una crisis de identidad anclada en los principios que decía respetar. Entre otras, recepciona múltiples críticas respecto a las dificultades manifiestas sobre no poder cumplir con las tres promesas tradicionales que competían en ese entonces: el acceso al mercado de trabajo en condiciones dignas, la posibilidad de continuar los estudios superiores y la participación ciudadana plena (Filmus, 2001). A los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, como la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a su vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria. Si bien el cambio plantea un rediseño en la estructura del sistema educativo, extendiendo la educación primaria de 7 a 9 años, primarizando dos años del clásico nivel secundario, la educación Secundaria quedaba reducida solo a tres años bajo la denominación de enseñanza media o polimodal, generando de esta manera uno de los mayores problemas al momento de la implementación debido al desdibujamiento del nivel.

En el año 2006, se sancionó la Ley Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688, las cuales definen como prioritario la obligatoriedad del nivel, instalando al secundario como el último nivel del sistema educativo que debe garantizarse su cumplimiento total al conjunto poblacional argentino. Esta modificación amplía la trayectoria educativa obligatoria para el conjunto de la población argentina y lo instituye como el último nivel a alcanzar del sistema educativo, tal como se menciona en la reglamentación provincial:

El nivel de educación secundaria es obligatorio, de 6 años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificada, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del mundo del trabajo. Es el nivel destinado a los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria. (Ley de Educación Provincial N° 13688 /2007: Artículo 28)

La obligatoriedad de la escuela secundaria “(...) es una batalla cultural, que le impone al Estado generar las condiciones culturales, materiales y simbólicas para que todos los adolescentes accedan, permanezcan, aprendan y egresen de la escuela secundaria” (Bracchi; 2009)⁵.

Ahora bien, con la intención de generar las mencionadas condiciones para garantizar la implementación de la obligatoriedad la provincia observó la dispersión en la localización del funcionamiento de las escuelas, las distancias entre las escuelas secundarias básicas ubicadas junto a escuelas primarias respecto también, en algunos casos, a la única escuela media que funciona en el casco urbano de las localidades, entre otras situaciones, se fueron marcando los puntos iniciales para la elaboración de una propuesta en el nivel secundario, imponiendo la responsabilidad política de llegar a una definición que garantice la igualdad educativa para el conjunto de jóvenes de la provincia. De esta manera, y en virtud de dar una respuesta, surge en la provincia de Buenos Aires lo que se denominó: La Secundaria de La Provincia.

Para llevar a cabo la propuesta la Dirección Provincial de Educación Secundaria programó dos etapas para este proceso:

- La primera etapa comprendió el período de 2008-2009, en la que quedaron conformados 1.015 establecimientos. Esto significó que, 40 distritos de la Provincia ampliaron la totalidad de la oferta educativa secundaria: 706 Escuelas Secundarias, 226 Escuelas Secundarias Técnicas y 83 Escuelas Secundarias Agrarias y Centros Educativos para la Producción Total.

- En la Segunda etapa, período 2009-2010, se alcanzaron unos 2500 establecimientos. El eje conductor fue la real universalización de la obligatoriedad para avanzar en acciones tendientes a garantizar el derecho social de educación (Bracchi; 2009).

⁵ Para profundizar sobre la puesta en marcha de la nueva secundaria se sugiere la lectura de la Revista ABC. Año 2 N°5 Dirección General de Cultura y Educación.

De la escuela rural a la escolarización secundaria rural en la Provincia de Buenos Aires

Si bien la Educación Secundaria en Argentina cuenta con un extenso desarrollo, del cual ya hemos mencionado alguno de sus aspectos centrales, la especificidad del nivel en el ámbito rural cuenta con pocos antecedentes no solo a nivel nacional sino también en América Latina.

Los acuerdos y convenciones internacionales que se gestaron durante la década de 1990, impusieron a los países el compromiso de abordar la problemática rural en sus definiciones de política educativa. Compromisos que no fueron fundacionales pero que representaron, como señal de esos tiempos, la necesidad de centralizar el tema dando cuenta de la insuficiente atención a la población rural en las respuestas implementadas (Zattera, 2015). En Argentina, la escuela rural fue mencionada en el origen del sistema educativo con la promulgación de la Ley de Educación Común N°1420 en 1884, pero recién se volvió a considerar desde la normativa en el año 2006 cuando, además de establecerse la obligatoriedad del nivel secundario en el marco de la Ley de Educación Nacional N°26.206, también se estableció como modalidad. Esto favoreció a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas que se adecuan a las necesidades y las particularidades de la población que habita las zonas rurales, de esta manera se recupera el valor de la escuela que siempre ha estado allí. De hecho, la puesta en circulación de sentidos y significados asociados a la escuela de educación secundaria rural es abordada desde el programa “*Horizontes*” del Ministerio de Educación de la Nación en el marco del reconocimiento de la educación rural como una modalidad particular, determinando el ciclo básico de la educación secundaria en escuelas rurales aisladas.

La demanda de prolongar la educación y la formación de las y los jóvenes en el nivel secundario, ha tenido en la última década un fuerte impulso en toda Latinoamérica. Es así como las escuelas comenzaron a ensayar nuevas formas organizacionales que emergieron a partir de las nuevas demandas de acceso, permanencia y terminalidad que penden sobre la escuela secundaria en tanto nivel obligatorio del sistema educativo. La secundaria rural nace entonces en un contexto de nuevos significados de obligatoriedad y derecho a la educación de las niñas, adolescentes y juventudes, interpelando al Estado a tomar una decisión en materia de política educativa. En este marco, la provincia de Buenos Aires, para dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel secundario rural, estableció en el año 2010 la

experiencia piloto “Enseñar en Pluriaño”, la cual se implementó en diez escuelas de la provincia. Esta experiencia, tenía por objetivo extender la cobertura para garantizar a los y las jóvenes⁶ que habitan ámbitos rurales el derecho a la educación.

La recuperación de la centralidad de la enseñanza plasmada en el Marco General de Política Curricular de la provincia de Buenos Aires (Resolución N°3655/07), es planteada como el único camino para garantizar el derecho a la educación. En este sentido, el discurso político pone a circular la necesidad de reorganizar la institución escolar, generando la necesidad de cambios y adopción de otras formas organizacionales. El pluriaño, es una propuesta pedagógica pensada para lograr, de acuerdo con el propio contexto y condiciones (poca cantidad de estudiantes, escuelas alejadas de los ámbitos urbanos, edificios compartidos con otras instituciones, demanda social de escolarización secundaria, entre otros), una mejor escuela, que tiene por objetivo dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel secundario. De esta manera, la historia de la primaria rural se pone a disposición generando una respuesta posible para la secundaria rural. Hoy en día, en las zonas rurales de la provincia de Buenos Aires donde la cantidad de estudiantes no permite abrir una sección por cada grado/año escolar, el nivel secundario ha comenzado con esta modalidad de organización, tomando como antecedentes las estrategias de las escuelas primarias rurales, que en nuestro país surgieron a fines del siglo XIX, “contando a la fecha con un total de 200 (doscientas) secciones pluriaño en el ámbito rural continental e islas de un total 320 escuelas secundarias emplazadas en el ámbito mencionado”⁷

Actualmente, el modelo pedagógico de la escuela secundaria responde a la lógica fundacional, donde la enseñanza se propone en secuencias unificadas de aprendizaje a cargo del mismo docente de la materia, sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de estudiantes, de forma tal que al final de un período (por ejemplo, de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. En dicho modelo pedagógico, los y las docentes de cada una de las materias se enfrentan, generalmente en

⁶ En este trabajo se parte de la juventud no sólo como categoría etaria sino también como grupo con intereses comunes destacando la condición juvenil. Lo juvenil es heterogéneo y diverso, articula con factores como el género, la clase, la etnicidad, las redes de sociabilidad; está relacionado a los condicionamientos de vida de los sujetos y no a sus características intrínsecas. El término joven se enmarca en juventud considerándola como un periodo vital, con características propias que no solo representa un periodo en la vida de los sujetos, sino que es una etapa de gran importancia en sí misma (Di Piero, 2009).

⁷ Datos proporcionados en octubre de 2023 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria Gestión 2019-2023: Provincia de Buenos Aires. Escuelas secundarias rural continental 304. Escuelas Secundarias rurales isleñas 16. Secciones agrupadas 200. Matrícula aproximada 15.000

solitario, a la tarea de enseñar, sumado esto a la arquitectura escolar de la escuela secundaria, basada en una organización por módulos independientes, con una distribución del tiempo establecida y a un espacio social que favorece el aislamiento de profesores y una vez allí retoma el saber pedagógico que se le transmitió en su formación docente y lo reproduce en las prácticas educativas. Este, de manera automática, reproduce el saber pedagógico que se le transmite en la formación docente y se reproduce en las prácticas educativas.

Ante este contexto nos interesa explorar la forma escolar de Pluriaño e indagar sobre las percepciones que esta propuesta organizacional genera entre los y las docentes.

Una organización escolar posible

La escuela, se encuentra estructurada en base a una modalidad organizacional que se ha sostenido desde sus comienzos, consolidada en torno a “ciertas invariantes”, esas residen en los rituales de la cotidianidad escolar, la graduación de los cursos, la separación del estudiantado por edades, la organización por disciplinas del curriculum y la promoción por ciclos aprobados, que entre otras han sido una constante (Frigerio, 2007). Esta organización de la tarea escolar constituye al formato escolar, tema investigado y trabajado en Argentina por autoras como Terigi (2008) y Southwell (2011), ellas han analizado el formato escolar de la escuela secundaria considerando puntualmente los rasgos organizacionales.

Ambas autoras expresan que, el formato de la escuela secundaria se consolidó siguiendo un determinado patrón que se constituye sobre ciertos rasgos específicos como: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008), el saber escolar organizado en ramas, su enseñanza simultánea, el curriculum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el enfoque generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/ sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios (Southwell, 2018). En este contexto se hace ineludible profundizar el análisis con la intención de repensar la configuración del formato. Para ello, en primer lugar, se procede a efectuar la siempre necesaria explicitación de términos y, en segundo lugar, ubicar el real alcance del debate.

Para comenzar con la explicitación de términos se definirá formato escolar teniendo en cuenta la definición de la RAE, se observa que los términos se encuentran separados, Formato del francés, “*format*” o del italiano, “formato”. En su 3° acepción

dícese del “conjunto de características técnicas y de presentación de una publicación periódica o de un programa de televisión o radio”. Y “Escolar” del latín, “*tardío scholaris*” como adjetivo que “*pertenece o relativo al estudiante o a la escuela*” (Real Academia Española; 2014).

Se podría afirmar que el formato escolar tiene que ver con el conjunto de características que pertenecen a la escuela, así como también a los diferentes modos de abordar una clase. De esta manera, como expresa Frigerio (2007), el formato escolar deriva de “modalidades organizacionales” consolidadas en torno a las mencionadas invariantes a quien Terigi (2006) refiere como las marcas que, siendo comunes a la mayoría de las instituciones educativas (desde su origen), organizan y producen las formas de hacer, identifica tiempos, ritmos, espacios, lugares, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar.

Al mencionar el formato escolar tradicional muchas veces se hace referencia a la concepción que marcó el inicio del funcionamiento de la institución educativa, pero que no necesariamente refiere a la única forma posible de organización. Los diferentes formatos escolares responderían, de una forma u otra, a las características propias que adoptan en los contextos de implementación, considerando las demandas particulares de su comunidad como los alcances necesarios para garantizar su cumplimiento efectivo como derecho educativo. La universalización de la escolaridad del nivel secundario pone en tensión los principios de organización que han permanecido relativamente estables a lo largo de más de un siglo y medio y que estructuraron el funcionamiento de las escuelas secundarias basados en el propósito de formar a un grupo selecto.

Posteriormente a la crisis del 2001 que sufrió nuestro país, la escuela secundaria comenzó a transitar una búsqueda de redefinición, atravesada por las nuevas exigencias y condiciones que marcaron un antes y un después en las políticas educativas. Argentina da inicio al desarrollo de acciones tendientes a la conformación y consolidación de estrategias que permitan alcanzar la inclusión educativa de la mayor parte de la población posible. Se amplía el horizonte educativo hacia la propuesta de culminación de los estudios secundarios, es “*en este escenario social y político [que] se desarrollan diferentes lineamientos y experiencias promovidas desde el ámbito gubernamental*” (Krichesky, 2014) como política de acción, a instancias del establecimiento de la obligatoriedad que marca la actual Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Entre los lineamientos es importante citar la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84 del año 2009 que en su Artículo 3, estableció un período de tiempo en el que se debía:

Realizar la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, así como para la producción de nuevas regulaciones federales, que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

(RCFE, 2009:3)

En este marco, claramente se enuncia la necesidad de comenzar a revisar el formato escolar, pero no se circunscribe solo a la prescripción de la norma ni responde a la macro política, requiere revisar la realidad escolar interpelada por quienes llegan a la escuela secundaria: nuevos grupos sociales que tradicionalmente estaban excluidos de ella. Irrumpen así las nuevas culturas juveniles, que vendrán a tensionar la obligatoriedad a través de la conformación nuevas escuelas secundarias en diversos contextos. Si bien estas variaciones culturales se instalan, mayormente, en espacios urbanos es en el ámbito rural donde quiero detener el espacio de análisis y reflexionar sobre el reflexionar sobre el formato escolar que se promueve asumir. Claramente el cambio normativo y cultural, genera nuevas intervenciones que se van originando en el propio seno institucional y de alguna manera van generando un proceso de ruptura del formato escolar tradicional.

Entre otras aristas, el pluri-año emerge y se constituye como una experiencia interesante en la medida en que fue creado persiguiendo el mandato de inclusión de la población joven rural, al tiempo que procuró superar la forma escolar que tradicionalmente asumió la educación secundaria, reconociendo las posibilidades y limitaciones del propio sistema y dando respuesta a las necesidades que presentan aquellos/as jóvenes que viven en el mencionado ámbito. Por consiguiente y atenta a los puntos mencionados anteriormente, se hace necesario analizar la producción teórica sobre las formas escolares y sus posibles innovaciones, especialmente en la educación secundaria y en la ruralidad, ofreciendo diferentes posibilidades de comprensión del tema y brindando diversidad de alternativas de reflexión.

Historiales de la forma escolar, la educación secundaria, el aula múltiple y la ruralidad

Buscando esclarecer el objeto de la investigación se recuperaron una serie de producciones, clasificadas en base a poder analizar la configuración del formato de la escuela secundaria, las experiencias de cambio que en ella se han dado, la especificidad de aula múltiple, el desempeño docente en ella y la educación en el ámbito rural.

Para comenzar, se puede citar el trabajo elaborado por Montes y Ziegler (2010) donde las autoras parten de la afirmación de que la escuela secundaria enfrenta desafíos ineludibles en términos de ampliar la cobertura y al mismo tiempo, ofrecer saberes relevantes que dialoguen con la cultura y la sociedad actual. Ellas expresan que la matriz clásica en la que se originó ha dado cuenta de sus límites para albergar a los y las jóvenes en general y a quienes tienen más dificultades en particular, para atravesar los cambios. El trabajo de las autoras aborda una propuesta de modificación al formato tradicional analizando las persistencias y las transformaciones posibles, a partir del análisis de una política específica destinada a jóvenes que abandonaron sus estudios. Este trabajo de investigación permite un acercamiento a nuestro problema de estudio, si bien posee algunos puntos en común, responde a la lógica de nuevas formas escolares como el pluri-año dando cuenta de tensiones y obstáculos advirtiendo las potencialidades y los límites de las nuevas dinámicas.

Para analizar la configuración de la escuela secundaria y su dinámica, es necesario realizar un repaso histórico. Este aporte lo presenta Myriam Southwell (2011) quien plantea y analiza, los modos en los que se fue configurando el formato de la escuela secundaria que nos es hoy tan familiar. Allí, se puede observar que en este formato se incluyeron rasgos específicos que permitieron que se consolidara como una gramática, que logró posicionarse como la noción misma de escuela media. El eje del argumento que la autora toma en el artículo y favorece a la indagación en la investigación, es que *“algunos componentes centrales del dispositivo escolar moderno se encuentran manifiestamente puestos en discusión”* (2011:67). Comenzaron a instalarse formas de funcionamiento, dinámicas institucionales y funciones de lo escolar que difieren esos rasgos específicos que lo configuraron (2011)

Otro aporte importante lo presenta el trabajo de Castagno y Prado (2010), quienes observaron que la experiencia escolar se efectúa en la intersección entre situaciones que tienen por propósito incluir a los y las adolescentes en propuestas auténticas y la dureza del formato escolar manifiesta en prácticas de enseñanza más

tradicionales. En otras palabras, pero sosteniendo la hipótesis de Myriam Southwell (2011), las autoras expresan que a pesar de los nuevos formatos que no rompen, pero erosionan la gramática escolar, la tradición, las tipificaciones en torno al estudiantado, la burocracia, la rígida organización escolar, obturan estas ideas-proyectos. Esos rasgos escolares “duros” predominan y hasta entran en conflicto con toda nueva práctica de enseñanza que intenta emerger de la “rigidez” del formato escolar tradicional.

Para considerar el desempeño de docentes a cargo de grupos de pluriaño se tomó el aporte de dos trabajos de investigación: uno de ellos realizado en Argentina por Flavia Terigi (2009) y un segundo realizado en México por Romero Salcedo y otros (2010). Ambos analizan cómo los y las docentes organizan la enseñanza en secciones múltiples de escuelas primarias; si bien no corresponde directamente al tema de investigación, son dos aportes importantes ya que exponen resultados de estudios cualitativos de carácter exploratorio. En el trabajo de Terigi, se parte del reconocimiento de que no se ha producido un modelo pedagógico para los plurigrado que sea análogo al que se produjo para la enseñanza simultánea en las aulas graduadas y autocontenidas, y se propone avanzar en el conocimiento de la enseñanza usual en estos contextos a través del estudio de las formas de respuesta al problema de la enseñanza que ensayan las maestras de las cuatro secciones múltiples observadas; en el segundo trabajo *“La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz”* (2010) también se centró la mirada en los elementos referentes a la planeación de la enseñanza, mediante un acercamiento a las aulas donde se observó la concreción de dichos elementos en los planes de clase de los y las docentes, así como los aspectos que facilitan su aplicación en la jornada de trabajo escolar.

“Docentes y docencia en zona rural” de Gajardo y de Andraca (1992) es un libro producto de una investigación que presenta la situación de Chile en relación con los y las docentes rurales donde las autoras en primer lugar definen las *“denominadas condiciones técnico-pedagógicas como los múltiples problemas inherentes al tipo de escuela en las que trabaja y los recursos de que dispone para el desempeño de sus tareas así como otros propios del sistema de enseñanza en general”* (1992,106) para posteriormente enunciar que en las zonas rurales no existe un prototipo de docente, por el contrario coexisten tantas definiciones como tipos de profesores; observándose principalmente un predominio de pedagogías tradicionales en la sala de clase,

métodos y técnicas de enseñanza de corte expositivo y memorístico que se suman al desconocimiento por parte de profesores, de otros recursos metodológicos. Este capítulo del libro, sostiene que estos y otros factores inciden en el tipo de inserción que logran los y las docentes en el ámbito de la escuela rural. Lo que lleva a interrogarnos si la falta de recursos metodológicos propios para la enseñanza rural es el factor que interpela.

Dentro de este orden de ideas sobre la educación en el ámbito rural, el libro *“Enseñar y aprender en el campo”* de Olga Zattera (2015), es de suma importancia, ya que amplía el planteo de Gajardo y Andraca que, en las zonas rurales no existe un prototipo de docente, la autora ofrece a partir de una mirada actualizada reemplazar la imagen única de escuela rural y *“validar los modelos institucionales propios de la ruralidad para superar la expectativa de una escuela igual para todo tiempo y lugar”* (2015:179) considera necesario recuperar la potencialidad de las escuelas rurales, a través de abordar la dimensión histórica de la educación rural, y de un análisis sobre la normativa, las formas de organización escolar, los modos de enseñar y aprender, las relaciones con la comunidad, propician la reflexión en relación al tema y constituyen un aporte significativo al objeto de estudio de esta investigación.

“Educación Ruralidad y Territorio” de Plencovich y Constantini (2011) es otro libro que brinda un importante aporte a la temática, principalmente en el capítulo IV titulado *“Estrategias didácticas para las escuelas rurales: Más allá de Yasnaya Polyana”* donde se presentan algunos deslindes sobre el término Plurigrado, las condiciones que operan dando lugar a esta forma escolar y la trayectoria de las escuelas de Plurigrado.

La especificidad institucional del multigrado es claramente expuesta por Justa Ezpeleta (1997) quien sostiene que:

Están concebidos y estructurados para el trabajo con el grado múltiple.

Entre los centros educativos destaca el reconocimiento a este hecho, que, siendo obvio para el interés pedagógico, nunca lo fue para la organización del sistema escolar: que el núcleo de la actividad institucional es la enseñanza y, simultáneamente, que el trabajo con pocos niños con distintos niveles de avance, requiere una resolución

organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado, con grupos relativamente homogéneos. (Ezpeleta, 1997:2)

Al igual que hoy sucede con la escuela secundaria, el multigrado en primaria fue la manera de responder a las particularidades de la demanda rural, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que ella requería. La estructura conocida y disponible de escuela, nacida para medios urbanos, se consideró pertinente para ser aplicada al medio rural con escasa y heterogénea población infantil. El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de estudiantes. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un/a maestro/a por grado.

Si retomamos las observaciones que realizaron Gajardo y de Andraca (1992) podría afirmarse que los y las docentes:

Enseñan cómo les habían enseñado (...) asimismo, se sienten poco capacitados para diseñar otro tipo de clases y materiales dentro de una estructura de cursos combinados” (1992:73), las autoras exponen que “la dificultad del trabajo con cursos combinados es reconocida por la mayoría de los profesores que enseñan en ellos. (Gajardo y de Andraca .1992:77)

Esto nos lleva a plantearnos un nuevo interrogante y es con qué interés y expectativa la planta de profesores asumen el trabajo en las zonas rurales.

Con el propósito de acceder a un análisis más profundo y poner en diálogo la clasificación de las producciones, también se suma por su pertinencia un artículo de Ziegler y Nobile (2012) un aspecto que es importante recabar para nuestro problema, que las autoras titulan “*El nivel medio de educación : Una cuestión a ser resuelta en la región*” claramente el título presenta un aporte de gran importancia que se basa en los resultados de dos investigaciones que dan cuenta de una serie de cambios en los modos de efectivizar la escolarización secundaria de los jóvenes provenientes de diferentes sectores sociales. En el trabajo, se presentan los procesos de

personalización identificados en tanto estrategia para la escolarización en contextos signados por la desigualdad, generando un posible fundamento a la perspectiva que tienen los y las docentes sobre el Pluriaño de las escuelas secundarias rurales.

Conclusiones parciales del capítulo

La forma escolar del nivel secundario, desde sus inicios respondió al mandato de formar a quienes se convertirían en profesionales y/o manejarían el sistema productivo, contribuyendo a la división de la sociedad en clases sociales ya que era la encargada de formar a los mandos medios. De esta manera su estructura organizacional fue pensada para alcanzar el propósito y también sus principios organizacionales permanecieron relativamente estables a lo largo de más de un siglo y medio precisamente dando solidez a la forma escolar.

Pero en las últimas décadas se generaron una serie de transformaciones en la búsqueda de la universalización del nivel. Para ello se hizo foco en mejorar el acceso, y a través de diversos marcos normativos que ya se mencionaron en el capítulo, cada jurisdicción, es decir cada provincia de la Argentina, comenzó a implementar diversas políticas educativas pensando en una Escuela Secundaria para todos y todas los y las jóvenes.

Junto a la masificación del nivel, en la década de 1990, también se aborda la educación rural, generando de manera concreta la posibilidad de pensar en una Escuela Secundaria Rural, en el marco de nuevos significados para el nivel secundario.

La tarea no era sencilla, había que revisar la configuración y la dinámica de la escuela secundaria conocida hasta ese momento para poder generar una propuesta factible, partiendo de que los formatos constituyen la forma organizacional de la tarea escolar y consecuentemente deben responder al contexto.

Una nueva forma era posible y la provincia de Buenos Aires asume la temática, así surge “La Secundaria de la Provincia” un programa pensado en etapas para alcanzar la universalización del nivel y en este sentido no deja por fuera la problemática rural y pone en marcha en 2010 “Enseñar en Pluriaño” asumiendo el compromiso de una propuesta específica.

En síntesis, la Escuela Secundaria, desde hace tiempo y como se ha podido observar, viene ejecutando una transformación para garantizar el acceso, para lo cual se han comenzado a ensayar otras formas de estar en la escuela y de organizar la

tarea de enseñar. Recuperar esas experiencias, exponerlas y analizarlas ha sido el resultado de varios trabajos de investigación, que nos permiten analizar los diversos desarrollos que se van produciendo, sobre qué ejes se está trabajando y cuáles aún no son abordados, aspectos que posibilitan continuar tomando decisiones que, garanticen ya no solo el acceso sino también la igualdad de oportunidades para los y las estudiantes que transitan la Escuela Secundaria.

En virtud de ello, este trabajo de investigación procura constituir un aporte que dé cuenta de la variable de la forma escolar de la Escuela Secundaria Rural y un reconocimiento de su especificidad, ya que no existen antecedentes específicos del nivel se tomó como centro del análisis la forma de organización en pluriaño de algunas Escuelas Secundarias Rurales de la provincia de Buenos Aires, abordando para ello un estudio cualitativo de carácter exploratorio. Allí, propone dar visibilidad al modo de hacer escuela, reconstruyendo las prácticas en que se produce y desarrolla.

CAPÍTULO 2

UNA ESCUELA, UN PARAJE, UN ESCENARIO

Presentación

La invención escolar, tal como la conocemos desarrollada y consolidada en el tiempo, permite abrir la mirada para pensar otra forma escolar posible y desde allí es donde se comienza a transitar el terreno de esta investigación. En atención a los procesos y los contextos en los que los y las estudiante, más el conjunto de docentes están inmersos, atentos a las regularidades que estructuran otra forma posible y tomando al Pluriaño de las escuelas Rurales como contexto didáctico diferente y poco analizado es que esta tesis contribuye a la construcción de un conocimiento con mayor especificidad.

Atendiendo a estas consideraciones, en el presente capítulo se buscó destacar la realidad donde se desarrolla la forma escolar de pluriaño para hacer de ella un objeto de conocimientos y un elemento integrador que permita realizar una lectura más específica dado que en la investigación se abordan los significados y las acciones de los sujetos en un contexto puntual y la manera en que se vinculan con otras conductas propias de esa comunidad escolar.

En primer lugar, y brevemente, se presenta el proceso que se llevó a cabo para la elección del caso⁸, los aspectos que ponen en contexto el fenómeno de estudio, serán acompañados de la presentación del mismo. Se busca exponer cómo se mira esa realidad, de manera tal poder valorar y discutir todos los aspectos que forman parte de su historicidad y su entorno, así como también los procesos que se han atravesado, y los diferentes modos en que los equipos docentes han vivenciado su vinculación al Pluriaño.

Luego, se exponen las estrategias de inserción al campo, dando cuenta sobre cómo se procedió a trabajar en el entorno natural del fenómeno y de esta manera elaborar la lectura de las relaciones: cómo interactúan los y las docentes, cómo se las

⁸ La metodología del estudio de caso permite identificar aquellas características que son comunes a otras situaciones, pero también las que hacen al caso en particular algo distinto. En el presente trabajo el propósito consistió en demostrar cómo esas características influyen de una u otra forma en la institución escolar y en el conjunto de los sujetos que la habitan. El estudio de Caso buscó indagar para aportar elementos de análisis que permitan entender al Pluriaño en su conjunto (Bell, 2005).

arreglan para vivir la experiencia del pluriaño y cuáles fueron las dinámicas más significativas que se manejaron en esta realidad concreta.

Incluir este capítulo, responde a una estrategia constructivista que busca poder acercar el entorno para comprender el análisis que en él se realizó. A través de los diferentes capítulos, se buscó reconstruir la realidad teórica de un momento histórico con toda su problemática, pero en este en particular, se buscará dar inicio al proceso de acción-reflexión, atendiendo a la idea de que *"existe una reflexión del hombre hacia una realidad. El hombre tiende a captar una realidad haciéndola objeto de sus conocimientos. Es decir, para reflexionar es necesario observar la realidad."* (Freire, 1976:25).

Recreando el paisaje escolar. La Escuela Secundaria Rural

La especificidad de la realidad diaria en la que los y las docentes resignifican la forma escolar y buscan poder identificar las percepciones y experiencias, requirió un estudio desde la particularidad y también desde la complejidad de un caso, para así también poder llegar a caracterizar la forma escolar de Pluriaño en la Escuela Secundaria Rural.

A partir de esta metodología, se logró estudiar en profundidad la forma escolar de Pluriaño y aportar elementos para entender las condiciones institucionales en su conjunto. Es importante mencionar que es una situación que no solo involucra a este caso sino a las demás escuelas secundarias rurales que llevan a la práctica esta forma escolar, de esta manera se buscó conseguir una imagen completa de la interacción que se da a nivel institucional y a futuro podría ayudar al análisis de la temática en las demás escuelas secundarias que comparten la problemática.

Para seleccionar el caso, se desarrolló un proceso extenso en el que se tomó como punto de partida las escuelas secundarias rurales de la provincia de Buenos Aires que implementaron el proyecto Piloto "Enseñar en Pluriaño", y se comenzaron a determinar los criterios para la selección, a saber:

- Escuela secundaria creada y/o conformada a partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que establece la obligatoriedad del nivel;

- Escuela Secundaria Rural que presente entre 1 y 2 secciones agrupadas en secciones múltiples;

- Instituciones educativas localizadas en contextos rurales alejados de las zonas urbanas ya que el proyecto contempla de manera generalizada al ámbito rural.

De acuerdo con los criterios es importante aclarar que, en primera instancia, se identificaron en la selección tres posibles casos para ser analizados en profundidad, los que brindarán un panorama detallado de la estructura del Pluriaño. Estos estarían constituidos por tres escuelas secundarias rurales de la provincia de Buenos Aires, que llevan a la práctica el proyecto Piloto “Enseñar en Pluriaño” seleccionados por cercanía entre sí, las escuelas se encuentran en dos Regiones educativas la 18 y la 20.

Tras solicitar a las autoridades de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires la información necesaria para la preselección, se observó que se contaba con ocho escuelas secundarias rurales en la zona, a saber:

Región	Distrito	Paraje	Nombre	Ubicación	Des favorabili dad	Secciones agrupadas
18	Ayacucho	La Posta	Extensión de ESB N°2	Rural Disperso	R2	2
18	General Madariaga	Macedo	Anexo de EES N°6	Rural Disperso	U4	1
18	Maipú	Santo Domingo	Anexo de EES N°1	Rural Agrupado	R3	1
20	Balcarce	El parque	EES N°8	Rural Disperso	R0	1
20	Balcarce	Ramos Otero	Extensión de EES N°4	Rural Disperso	R5	2
20	Balcarce	Los Pinos	Extensión EES N°8	Rural Agrupado	R1	2
20	Lobería	Las Toscas	Anexo de EES N°4	Rural Disperso	R3	2
20	Necochea	Energía	Anexo de EES N°5	Rural Disperso	R3	2

Cuadro No. 1 - Fuente: elaboración propia en base a datos de la Dirección de Educación Secundaria - Gestión 2011- 2015

Como resultado se comenzó a trabajar con la Región 18, se constató que contaba con tres escuelas que reunían los criterios para la selección, situación que resultó interesante una vez en terreno, y5a que las escuelas en la realidad no necesariamente responden a la caracterización en función de las cuales se las había seleccionado:

- La escuela que constituirá el Caso 1, aun no estaba conformada en el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y formaba parte de las escuelas de secundaria básicas de la Ley Federal de Educación N° 24.195.
- La escuela del Caso ,2 comenzaba a transitar una transformación importante en relación con la estructura de Pluriaño, configurando una nueva variación al proyecto Piloto “Enseñar en Pluriaño”.
- La escuela del Caso 3 reunía las condiciones de la muestra, pero solo contaba con una sección agrupada, por lo cual nuevamente se debería analizar la posibilidad de ampliar la exploración a otra Región.

Esta última situación, fue considerada como inconveniente por la extensión territorial y pondría en peligro la factibilidad de las condiciones reales de las escuelas, generaron que la selección realizada fuera ajustada en el proceso, determinando un resultado distinto a lo planteado de manera inicial, acotando la investigación a un solo caso y se optó por una escuela de las tres de la Región Educativa 18 precisamente por la que comenzaba a transitar una transformación importante en relación con la estructura de Pluriaño, configurando una nueva variación al proyecto Piloto “Enseñar en Pluriaño”, pero siguiendo la perspectiva que motivó la investigación.

El Caso “La Secundaria de Macedo”⁹

Antes de entrar en demás consideraciones sobre la temática, es importante recrear el paisaje escolar del caso seleccionado ya que todo el proceso de indagación y análisis se realizó dentro del medio ambiente en el que se encuentra ubicada la escuela secundaria Rural, emplazada en el Paraje Macedo a 30 km. al sur de General Madariaga, provincia de Buenos Aires, por tierra en el Camino Provincial secundario 039-03. Originalmente es anexo de una escuela secundaria de planta urbana,

⁹ “La Secundaria de Macedo” es la expresión que usan para referirse al Anexo I de la Escuela Secundaria N°6, es habitualmente nombrada por toda la comunidad en general y la educativa en particular de esta manera. Es por ello que se decidió denominar el Caso de estudio tal cual se la identifica y la define, ya que da cuenta de una intención cargada de afectividad.

actualmente no posee edificio propio, por lo tanto, comparte con la Escuela Primaria las instalaciones.

Rodeada de extensas hectáreas de campo, cercana a los galpones del ferrocarril y a un Jardín de Infantes, la Escuela Secundaria Rural de Macedo surgió para dar continuidad a las trayectorias educativas de los niños que finalizaban el nivel primario. En virtud de su reducida matrícula en el año 2010 comenzó a formar parte del Proyecto Piloto “Enseñar en Pluriaño” en el marco de las políticas de inclusión y modelos institucionales diferentes que tendían acompañar las trayectorias educativas de estudiantes secundarios en la provincia de Buenos Aires.

La escuela secundaria en ese momento, contaba con una sección de pluriaño formada por el ciclo básico (1°- 2° y 3°) y tres secciones del ciclo superior orientado, una de 4°, otra de 5° y la correspondiente al último año de la escuela secundaria la de 6°, quedando completo el nivel.

En el año 2017 durante la gestión 2015-2019 de la Dirección de Educación Secundaria, la escuela vivencia una nueva transformación. La matrícula disminuyó y de continuar la situación se correría el riesgo del cierre de algunas secciones, es por ello que la escuela toma en sus manos la decisión de reorganizarse nuevamente, esta vez en su totalidad en Pluriaño, manteniendo la sección que correspondía al ciclo básico y conformando una sección del ciclo orientado. La escuela Secundaria Rural de Macedo tiene ahora dos secciones de Pluriaños y continuaba garantizando la escolaridad obligatoria para las y los estudiantes del nivel secundario en la zona.

El trabajo de “campo” y el archivo resultante

Dado que unidad de análisis del trabajo está constituida por las percepciones y experiencias que tienen las y los docentes sobre la forma escolar de Pluriaño, se procedió durante dos meses a participar de toda la jornada escolar, determinada por el inicio de las actividades y el retiro de los y las estudiantes de la escuela, intentando observar de la manera más amplia posible y buscando una comprensión profunda del caso en estudio.

El acceso al escenario no presentó ningún inconveniente, se estableció contacto con la Directora de la escuela en primera instancia, pero en virtud de que la escuela secundaria rural de Macedo es un anexo y su sede está situada en la planta urbana de General Madariaga y la Directora alterna su presencia en los dos

establecimientos se procedió en segundo lugar a generar un nuevo contacto en esta caso la preceptora, que es la docente que está presente todos los días en la institución y quien se hace cargo cuando la Directora se queda en la sede.

Los primeros días de observación se tuvo en cuenta horarios y las reglas de interacción en la escuela, se observó la disposición de los espacios, recorriendo las instalaciones con el acompañamiento de la preceptora, se procedió después con observaciones de clases y otros episodios de la vida escolar como los recreos, con el objetivo de conocer y poder describir la modalidad de trabajo en el aula y también las relaciones que se establecen en la institución.

Poco a poco se dio inicio a la elaboración de registros para identificar aspectos que eran considerados posibles relevar, teniendo siempre presentes los objetivos específicos de la investigación, para ello se diseñó un sistema único, donde se procedió al registro durante todo el momento, basándose en el grupo de estudiantes, en profesores, las interacciones entre pares y ambos, a partir de allí se procedió a la construcción de un gráfico para determinar los espacios con el fin de obtener el máximo de información posible y hacer foco en la organización escolar.

Para profundizar sobre las dimensiones de la investigación se realizaron entrevistas a la directora y la Preceptora, apuntando a indagar de manera semiestructurada, la organización institucional, que problemas enfrentan al llevar a cabo esta forma escolar, las relaciones que se establecen entre docentes y así poder identificar las percepciones que genera la forma escolar de Pluriaño.

Es importante mencionar que, a partir de las definiciones de experiencia, trabajadas en el marco teórico, surgió como interrogante si se podría dar cuenta de lo vivido a través de la construcción de un relato, esto motivó el encuentro con docentes y para ello se solicitó una producción escrita donde contaran su experiencia en esa forma escolar. De esta manera se da inicio a un trabajo con narrativas docentes, proponiéndoles el ejercicio de realizar la producción de un relato para exponer la experiencia.

Para favorecer la elaboración de los relatos escritos, se les ofreció una serie de interrogantes como disparadores, entre ellos se planteó que mencionen su rol en la institución, qué materias da en el caso de ser profesora o profesor; si recordaba cuando llegó por primera vez a la escuela y le informaron que estaba organizada en pluriaño; si conocía la forma organizacional; cuál es su experiencia en la escuela de

pluriaño; si recuerda algún acontecimiento de su trabajo en ella, cuáles son sus vivencias, entre otros.

En esta oportunidad, la importancia de la investigación narrativa se abordó desde Connelly y Cladinin (2008), quienes expresan con claridad que la narrativa es el método mientras que el relato es el objeto y que los relatos se pueden producir a través de distintos modos, a saber: entrevistas y escrituras de escenas. Teniendo en cuenta lo enunciado se propuso a los y las docentes el ejercicio de realizar la producción de un relato que expusiera la experiencia. Las y los docentes al producir sus relatos, asumen la puesta del lenguaje de lo que les ha pasado en su experiencia de enseñar en pluriaño.

Después de la lectura de los mismos y el diálogo mantenido con el equipo docente, se puede observar el modo en que nombran la realidad, dando cuenta en cada producción que, la experiencia se puede transmitir por relato, aunque siempre hay algo que va hacer propio de quien cuenta la experiencia, algo que no relata, pero que se deja observar en las expresiones del relato y de los diálogos.

Puntualmente el 78.5% del conjunto docente pusieron en texto su experiencia sobre la situación, es decir fueron quienes generaron relatos, intervinieron en la producción, pero retomando el interrogante si se puede dar cuenta de lo vivido a través de la construcción de un relato es importante aclarar que siempre se tuvo presente en esta investigación que hay un resto irreductible que hace que la experiencia sea del otro, sea de cada docente, por cual indefectiblemente hubo algo que no se pudo compartir, que es propio de quien cuenta la experiencia, lo que llevó a pensar en la importancia de aplicar un nuevo instrumento.

Teniendo en cuenta todo lo enunciado anteriormente y con el objetivo de profundizar la caracterización de las percepciones que genera la forma escolar de pluriaño sobre las y los docentes y los problemas que definen, se aplicaron encuestas y entrevistas semiestructuradas. La población objetivo estuvo compuesta por la totalidad de profesores que trabajan en la escuela secundaria rural y se aplicaron las encuestas al 71.4% del grupo docente.

Para la distribución y entrega de los cuestionarios se convocó a una docente que trabaja en la escuela sede, la finalidad fue conseguir una mayor colaboración y empatía, ya que se trata de una colega de quienes completaron las encuestas, así no

solo se garantizaba la confidencialidad sino también que el vínculo posibilitaba la libertad de respuesta.

En el caso de las entrevistas se optó por las semi estructuradas por una ventaja importante, su adaptabilidad, permitiendo el desarrollo y la aclaración. En este caso se entrevistó a la directora y a la preceptora ya que se requería de un tiempo determinado que en ellas se podría concretar teniendo en cuenta el tiempo que transcurren en la institución. Ambas entrevistas se realizaron en los espacios donde cotidianamente se desplazan y desarrollan su tarea, en el caso de la preceptora en su lugar de trabajo, “la preceptoría”, mientras que en el caso de la directora la entrevista se desarrolló en un sector del hall de entrada que, a veces se convierte en patio interno cuando el clima no permite que los y las estudiantes salgan al parque de la entrada que habitualmente oficia de patio externo.

El análisis cualitativo y comparativo de los datos obtenidos del Proyecto Institucional y las Propuestas Pedagógicas de cada una de las materias que elaboran los profesores se realizó con la finalidad de ampliar y especificar las condiciones institucionales en el que se desarrolla esta forma escolar. Se procedió a relevar todas las Propuestas Pedagógicas presentadas por los profesores al inicio del ciclo lectivo para el año escolar, una vez realizado el registro se analizó el Proyecto Institucional y a continuación se procedió al análisis del registro de asistencia de estudiantes y el libro de temas, la intención fue conocer e identificar las características de los instrumentos en la forma organizacional de pluriaño.

El proceso de análisis y el análisis en proceso

El proceso de análisis comenzó conjuntamente con la recolección de datos, para luego extenderse más allá de terminado el trabajo de campo. Esta decisión, se tomó en virtud de poder generar modos de análisis que permitan abordar la complejidad de la forma escolar de Pluriaño en la Escuelas secundarias Rurales, teniendo en cuenta no solo las particulares condiciones en que se desarrolla sino también las características que presenta y tratando de dar respuestas a algunos de los interrogantes que se presentaron como punto de partida del estudio.

En un primer momento, se llevó a cabo un análisis a nivel preliminar desplegado durante la recolección de datos como se planteó anteriormente, con el propósito de ir desarrollando significados a partir de los datos que se iban tomando del territorio en relación con las condiciones institucionales en que se desarrolla esta

forma escolar, de esta manera se fue dando dirección a las observaciones, centrando la atención en puntos de referencia y con el fin de mantenerse apegado a lo observado y buscando las características de la organización de la clase de pluriaño se dejó registro en un sistema único. *“La recolección y el análisis de los datos van de la mano”* (Taylor y Bogdan:1987) efectivamente, la secuencia de los eventos observados en las clases y en los recreos, permitió dar cuenta por ejemplo que en las clases había una organización interna en subgrupos áulicos, distribución realizada por el docente según los años escolares aparentemente, esto dio inicio a la codificación y análisis, refinando dimensiones, recuperando propiedades y relaciones entre estas, para construir una teoría coherente que explique el fenómeno de pluriaño en las escuelas secundarias rurales.

En un segundo momento, se procedió a profundizar, pasando de esta manera al nivel intermedio, dando continuidad a lo trabajado, pero esta vez ya con todo el material, comenzando a codificar todo y recodificar lo iniciado en el primer momento hasta llegar a la saturación teórica. En esta oportunidad el trabajo consistió en elaborar categorías y relacionarlas, de forma más precisa y refinada, con la intención de lograr conceptualizar el objeto de estudio. Se realizaron resumen de datos, resultado de la lectura de todas las propuestas pedagógicas, registro de asistencia de estudiantes y el libro de temas del profesor, a fin de hallar una síntesis de las múltiples dimensiones del objeto y tomando como guía la información que presentaban los registros de las observaciones. Esto generó por resultado un documento donde se pudieron recrear no solo las perspectivas de los y las docentes en relación con el Pluriaño, sino también la organización de los contenidos para llevar a cabo las clases, las propuestas didácticas para la sección múltiple, los recursos que utilizarían y también la modalidad de trabajo en el aula, realmente el documento fue extenso, demandando a partir de allí la tarea de agrupar “valores”, a fin de poner de manifiesto la heterogeneidad en relación con cierta característica relevante y claramente la necesidad de un trabajo de síntesis, para incorporar los resultados a la tesis.

Como se explicó anteriormente, de los registros de las observaciones, se diseñó un sistema único y para un análisis más a fondo y pertinente se construyeron tres gráficos, uno de cada aula y otro del recreo, todos se elaboraron en este nivel intermedio con el fin de determinar si hay algún esquema en la organización de la clase, criterios de agrupamiento de estudiantes, relaciones que se establecen entre si y con el equipo docente, en síntesis se buscó describir la modalidad de trabajo en el aula y especificar las condiciones en las que se desarrolla esta organización escolar.

También se registraron las respuestas de las encuestas a través de hojas resumen para posteriormente elaborar diagramas de barras verticales, que permitieron realizar una lectura más profunda y estricta, que posibilitó identificar no solo las características particulares de la forma escolar sino también las condiciones institucionales.

Como se les pidió a las personas encuestadas que indiquen el grado de asentimiento o disentimiento con el pluriaño frente al formato tradicional, se tabularon los resultados obtenidos en porcentajes que posteriormente se trasladaron a gráficos siguiendo el mismo criterio de análisis. Se buscó dar respuestas a los nudos problemáticos relacionados con las percepciones del equipo entrevistado.

Por último, se centró en hallar las dimensiones, a partir de las recurrencias de las palabras, frases, párrafos que aludían al mismo tema, que fueron apareciendo en el discurso de las personas entrevistadas y en las narraciones docentes. Es importante señalar que se buscó responder a los interrogantes iniciales en virtud de la complejidad de la temática, pero sin restringirse a ellos. Por ello, la etapa consistió en realizar una descripción analítica del caso, reconstruyendo las configuraciones que le son propias.

A continuación, se elaboraron las dimensiones de análisis, que se fueron retomando en el tercer momento. En esta instancia, se realizó la triangulación, recuperando los datos de las encuestas y poniéndolos en tensión con las narraciones y los documentos. Produciendo un nuevo material, que propició nuevamente un trabajo de análisis, esta vez enfocado en los objetivos específicos.

Por consiguiente, una nueva lectura se inició con el objetivo de incorporar los resultados a la tesis. Este trabajo se dividió en dos momentos, para comenzar se retomaron los objetivos generales y por otro lado se revisaron las dimensiones de análisis. Como puede apreciarse, en varias oportunidades se recuperó el material de campo y se realizaron diferentes niveles de análisis que anteceden a lo que se presenta en este documento.

Conclusiones parciales del capítulo

Retomando la idea de Freire (1976) que para reflexionar es necesaria la observación de la realidad, en el capítulo quedó explícito que esto implicó un proceso

complejo, desde la determinación que la investigación sería en “La Secundaria de Macedo”

Como se observó para llegar al Caso “La Secundaria de Macedo” el proceso requirió varias instancias de resolución, no fue lineal, por el contrario, requirió de volver varias veces la mirada sobre la muestra, retomando las tres variables iniciales (Escuela secundaria creada y/o conformada, con 1 o 2 secciones agrupadas de manera múltiple y que se encuentre localizada en contexto rural) y ajustando con las condiciones reales que se presentaban.

Una vez definido el caso, la recreación de “La Secundaria de Macedo” permitió dar cuenta a través de su historicidad del lugar que ocupa para la comunidad rural este servicio educativo, si bien en primera instancia por su matrícula reducida fue una decisión política educativa la que lo sostuvo, después cuando las condiciones de continuidad en el ámbito rural se tornaron dificultosas nuevamente porque la matrícula disminuyó, fue la propia escuela la que tomó en sus manos la reorganización en su totalidad en un pluri-año, observándose de esta manera el desarrollo de variables o factores no controlados cercanos a la realidad y de valor cualitativo para la investigación.

A través del capítulo se logró abrir una acción dialéctica entre el territorio teórico y la realidad que es presentada en el Caso, una y otra vez se elaboraron registros y de estos gráficos. Tensionando cada instrumento con la teoría se dio cuenta que era necesario profundizar más aun no solo la observación sino también la obtención de datos en la reflexión académica. Cada vez más datos se fueron obteniendo y así caracterizaciones de “La Secundaria de Macedo” dando lugar a un escenario que posibilita múltiples entradas de análisis y reflexión, la inserción al campo trascendió el acceso al dato y da apertura a los capítulos siguientes permitiendo no solo ubicar las preguntas centrales de la investigación, si no también validando la necesidad de comprender las percepciones y experiencia que vivencian las y los docentes.

CAPÍTULO 3

“PARAJE MACEDO”

Presentación

Unos kilómetros antes de llegar a la entrada de Gral. Juan Madariaga¹⁰, a la vera de la ruta 74 se puede leer un cartel de madera (RF:1)¹¹ que dice “Paraje Macedo”, anclado en un denso pastizal, en una gran extensión de territorio donde no se visibiliza ninguna edificación, solo algunos lejanos árboles y al costado de una bajada a un camino de tierra el cartel está indicando que para llegar a Macedo hay que tomar ese camino y es precisamente ese cartel el que da nombre al capítulo y el punto de partida del análisis de los datos obtenidos en la muestra.

Es con carácter descriptivo que se configura este capítulo para dar cuenta del posible funcionamiento de lo cotidiano a partir de lo observado. Para ello, se presenta el proceso de conformación desde la palabra de los y las docentes, la directora y la preceptora como así también se exponen las diversas dificultades que debieron ir atravesando ante la implementación del pluriaño: las complejidades y las estrategias de resolución que fueron construyendo, tanto en las cuestiones técnico administrativas como las pedagógicas y didácticas.

Ya que se partió de considerar que una descripción pertinente constituye un aporte al conocimiento del objeto de estudio, en todo momento se buscó componer el Pluriaño teniendo en cuenta las condiciones y las relaciones que se dan en esta forma organizacional, considerando las singularidades en relación a las formas y modos de agrupamiento que llevan a cabo los y las docentes al momento de dar la clase y también se presentan los aspectos organizacionales de los ciclos en que se estructura la escuela desde una mirada general y de cada uno de los dos en particular.

En el capítulo, se encuentra también un apartado que permite conocer las condiciones de accesibilidad y aspectos edilicios que posibilitan interrogarse bajo qué condiciones se implementa el pluriaño y que además debieron ser tenidas en cuenta al momento de la organización y puesta en marcha. En síntesis, la preocupación central del capítulo fue dar cuenta cómo es la forma organizacional del Pluriaño en territorio.

¹⁰ General Juan Madariaga es uno de los 135 partidos de la provincia de Buenos Aires. Se ubica al sudeste de la provincia cercano a la costa atlántica y es un sitio de características predominantemente rural, es una zona de pajonales, abundantes montes y gran cantidad de lagunas.

¹¹ Referencia Fotográfica 1 “Cuartel Ruta 74” Acceso al Paraje.

“Una gran sorpresa, saber que es una institución en donde hay Pluriaños”

Las palabras del Profesor de Matemática ponen de manifiesto la necesidad de hacer un poco de historia para recrear cómo se fue constituyendo la Escuela Secundaria Rural de Macedo que al no llegar a conformar un grupo por año de escolaridad desarrolló una forma de agrupamiento en función de la matrícula. Al respecto la directora señala:

Los alumnos que terminaban la Escuela de Educación Primaria 7 (rural ubicada a 34 km de la ciudad) tenían que viajar en uno o dos remis de acuerdo a la cantidad de egresados - al pueblo-donde se articulaba con tercer ciclo (Ley Federal) en la Escuela 3, tercer ciclo a cargo de una coordinadora. Gestionándose el anexo 1 paraje Macedo el tercer ciclo, con el apoyo total de la comunidad educativa de primaria y familias del Paraje como ciclo básico pluriaño, con las autoridades Inspectoras. Creándose con disposición 78/07 el 29 de marzo de dicho año. (ENT: Mugnos C.2017.Gral. Madariaga)¹²

Claramente la directora no solo permite recrear el escenario de constitución del Pluriaño, sino que también explica que la Escuela secundaria surge en el paraje por una demanda de la comunidad y se organiza desde su inicio retomando los criterios pedagógicos de la organización del nivel, es decir se estructuró en una escuela ciclada. Al respecto también nos contaba que,

En el año 2009 la escuela funcionaba en pluriaño en el ciclo básico, con la proyección de la apertura de un 4° año en 2010, la comunidad educativa nuevamente, solicitó la creación de una sección para 6 alumnas madres, ya que hasta ese momento los alumnos de pluriaño que finalizaban el ciclo básico completaban sus estudios en la ciudad,

¹² Es dable mencionar que a lo largo del texto se agrega información relevada de entrevistas (ENT), narraciones docentes (ND) y también de comunicaciones personales (CP) por lo que las menciones hacen referencia a ello.

de esta manera, gradualmente año a año se fue implementando el 5° y 6° año hasta el 2016. (CP: Mugnos C.2017.Gral. Madariaga)

La profesora de Inglés también recuerda los inicios de constitución de la forma escolar, en su relato expresa que *“Cuando comenzamos solo teníamos 1° año pero fueron pasando los años y los alumnos promoviendo, y así se fue completando el ciclo básico y transformándose en pluriaño”* (CP:Lobaro M.P. 2017. Macedo).

Se puede observar en el relato de la Directora que, el ciclo superior en la escuela Secundaria Rural, surgió por demanda de la comunidad, y que el ciclo básico venía funcionando en articulación con una escuela primaria de planta urbana, en principio de la mano de la Ley Federal de Educación N° 24.195, donde conformaba el denominado tercer ciclo de la Escuela General Básica, y en el año 2007 de la mano de la reconfiguración del sistema educativo que proponía un cambio en la estructura del nivel secundario en 6 años de escolarización y la obligatoriedad, se crea el Anexo en el Paraje con una forma organizacional singular, un único ciclo que agrupaba los/as estudiantes de 1° a 3° año, pero ahora en el marco de que todos los adolescentes y jóvenes tiene derecho a estudiar.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la provincia de Buenos Aires, asumió un proyecto político cultural e ideológico y en este caso en particular, no solo reconoció el agrupamiento sino también incluyó a la escuela en el Proyecto Piloto que da inicio en 2010 “Enseñar en Pluriaño”. Pero en 2017 la situación cambió, la matrícula había descendido tanto que se ponía en riesgo la continuidad de 4°, 5° y 6° año; frente a esto, a nivel institucional se tomó la decisión de reorganizar la escuela, no como proyecto piloto de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, sino como decisión institucional que permitiera, como dijera su directora, *“comenzar con la fusión en 2017”*. (C P: Mugnos C.2017.Macedo).

Desde entonces, la Escuela Secundaria de Macedo se conformó en dos Pluriaños, uno por cada ciclo que funcionan en el turno mañana, donde los y las docentes organizan sus clases para la sección múltiple del ciclo básico y para la sección múltiple del ciclo superior orientado. De esta manera, la escuela se constituyó en una alternativa instalando un modelo de organización que amplió y garantizó las expectativas de educación para los y las adolescentes del paraje. La existencia de los diferentes años aprendiendo en simultáneo en cada ciclo se convirtió en una condición

que le otorga singularidad a la escuela secundaria rural, asumiendo de esta manera la forma organizacional de Pluriaño.

“Un registro de asistencia único por grupo”

La política educativa, en el año 2010, tomó la decisión en las Escuelas Secundarias Rurales de garantizar el derecho a la educación en el marco de la inclusión de la población rural considerando la aceptación del pluriaño, pero esto trajo consecuencias administrativas, pedagógicas y didácticas, que necesitaron intervención inmediata de los y las docentes que trabajaban en estas escuelas. En relación con esto, es importante el aporte de la preceptora para entender un poco más de qué hablamos; ella nos cuenta que para resolver la cuestión administrativa de tomar asistencia se armó para el ciclo básico un Registro de Asistencia de estudiantes único (RF: 6.1;2)¹³, expresa:

Agrupé los alumnos por año, el registro tiene en el folio de apellido y nombre a todos los alumnos, pero están separados en 1° año, 2° año y 3° año y lo mismo hice para los otros años con el otro grupo. (CP: Peceux.R.2017. Macedo)

De esta manera, la preceptora como el resto de docentes comenzaron a dar respuestas a las diversas situaciones administrativas que se suscitaban, siempre desde la singularidad del Pluriaño, por ejemplo al observar el Registro de Temas de clase la preceptora nuevamente nos expresa *“Con este hice lo mismo que con el registro, arme uno para cada grupo”* (RF:7)¹⁴ y al consultar a la Directora sobre las Propuestas pedagógicas que presentan los/as docentes, nos manifestó que *“cada profesor arma una propuesta en relación a las materias que dicta, por ejemplo la de Ingles arma dos una para cada ciclo y la de Química del Carbono arma una para 6° año porque es materia única”*.(C P: Mugnos C.2017.Macedo).

En relación a lo pedagógico y didáctico, la profesora de educación física expresa en su relato:

Nunca había trabajado en pluriaño, la primera dificultad fue como plantear la planificación sin salirse del Diseño Curricular [...] me resultó

¹³ Referencia Fotográfica 6. Registro de Asistencia (1) Ciclo Básico, (2) Ciclo Superior.

¹⁴ Referencia Fotográfica 7. Registro de Temas (Índice)

un “desafío”, integrar cualidades físicas, habilidades motoras, el juego deportivo y los roles a desempeñar en el juego deportivo, tuve que empezar de menos a más trabajando mucho con el aprendizaje recíproco, la toma de conciencia de diferencias de habilidades motoras y la capacidad de superación y la colaboración del otro. (CP (ND): Montoto P.E.2017.Macedo)

De esta manera, cada docente desde sus criterios fue buscando estrategias para llevar a cabo la forma escolar de pluriaño. Otro ejemplo se encuentra en el profesor de Geografía de 2° y 3° quien manifiesta que *“el pluriaño requiere una adaptación previa de contenidos y estrategias didácticas de parte del docente”*. (C P (ND): Juárez F.2016. Macedo).

A pesar de las consecuencias administrativas, pedagógicas y didácticas que trajo aparejado esta forma escolar, el 80 % de los y las docentes consultados/as expresan que garantizan el nivel secundario. En la Figura N°1, se puede observar la mencionada situación.

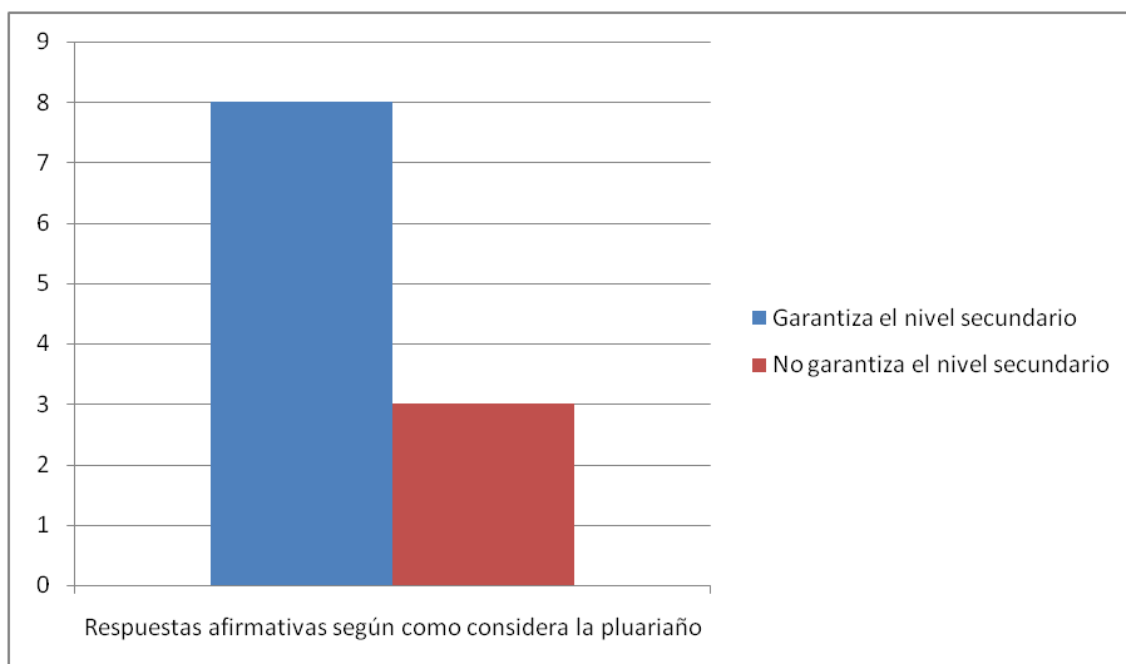


Figura No. 1 - Variable obtenida de respuestas punto 13. Encuesta Docente

Y al indagar para profundizar, se puede observar que el 70% de los/as docentes considera que el Pluriaño garantiza la obligatoriedad del nivel en la modalidad rural.

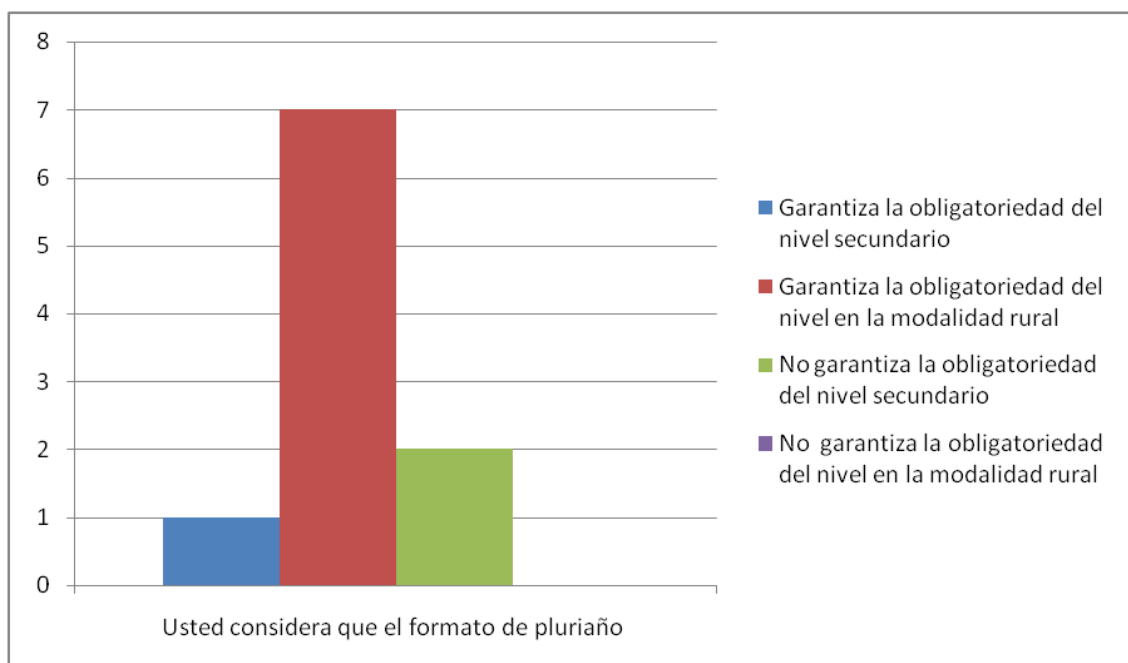


Figura No. 2 - Análisis del punto 13. Encuesta Docente.

El pluriaño de la Escuela Secundaria Rural de Macedo se localiza en la comunidad garantizando la presencia de una escuela secundaria, así lo describe la directora:

El anexo con dos Pluriaño básica y Superior se desarrolla 34 km de la sede de la Escuela de Educación Secundaria N° 6, funcionando en el edificio de la Escuela Primaria N° 7, funciona en el turno mañana de 8 a 12:30 o 13:30. Contando con copa de leche, por lo que tiene una auxiliar y una preceptora. (ENT: Mugnos C.2017.Macedo)

De Ciclos, Grupos, Subgrupos y Salones

Antes de ingresar en el análisis de forma de agrupamiento del estudiantado, es oportuno recuperar de las narraciones de los y las docentes las formas y modos en que nombran los agrupamientos, ya que en estos podemos dar cuenta de los procesos de articulación y producción de sentido de la forma escolar de pluriaño.

Para la profesora de Construcción de Ciudadanía “los **grupos**, generalmente son reducidos en número de alumnos”, mientras que la profesora de inglés expresa “soy docente en dos **salones** de pluriaño uno de 1° a 3° y otro 4° a 6° año”; y para la profesora de Educación Física:

Esto (el pluriaño) es muy interesante pues la amplitud de edad que encontramos en estos **grupos** es muy grande. Recibimos un niño que sale de la primaria con 12 u 11 años y que va a trabajar con otro de 14 o 15 que ya está en 3° y forman el mismo **grupo**. (CP (ND): Montoto P.E.2017.Macedo)

Por otra parte, la directora comenta que “en el pluriaño se agrupan alumnos de diferentes edades y años, organizado de la siguiente manera: **ciclo básico** (1°,2°,3° año) y **ciclo superior** (4°,5° y 6° año orientado en ciencias naturales) cada ciclo comparte una misma aula, un mismo tiempo”. (ENT: Mugnos C.2017.Macedo). Cabe señalar también que, si bien al indagar sobre los agrupamientos los y las docentes los nombran de diversas formas, como Grupo, Salones, Ciclo, la mayoría le otorga al agrupamiento características como: poca cantidad de estudiantes, diversidad de edades, un mismo tiempo y una misma aula, sumando de esta manera nuevas singularidades al Pluriaño.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la forma escolar de Pluriaño se compone de la circulación de sentidos por ello, y del mismo modo que se recuperaron las narraciones, es importante recuperar las observaciones que se llevaron a cabo como trabajo de campo, ya que en ellas aparece como recurrente que en los agrupamientos se mantienen los **años formales** como base para la organización de la clase (OBS.3)¹⁵ (RF: 8:1;2;3)¹⁶. También se recupera que “los y las más grandes” se sientan juntos/as por un lado y “los y las más chicos/as” se agrupan por el otro formando **subgrupos** en el aula. (OBS.3). Se puede destacar que, al trabajar por proyectos los y las estudiantes se separan en sectores de acuerdo a la tarea asignada (OBS.4)¹⁷. Dentro de este marco, se puede considerar que la variedad de agrupamientos y reagrupamientos para diferentes actividades, se convierte en una estrategia imprescindible en el pluriaño.

¹⁵ Observaciones 3 Aula

¹⁶ Referencia Fotográfica 8: Libro de Temas (1) Literatura, (2) Matemática CS, (3) Prácticas del Lenguaje.

¹⁷ Observaciones 4 2° visita institucional

Continuando con la mirada interpretativa de la flexibilidad de los agrupamientos, se presenta a continuación lo que en la Propuestas Pedagógicas los y las docentes mencionan al respecto. Para esto, consideré oportuno tomar en cuenta algunos puntos de cada uno de los proyectos analizados, considerando aquellos que resultaron más significativos al momento de examinar.

El primer proyecto pedagógico refiere al área de Educación Artística, la docente en el ítem “Tiempo del Proyecto” enuncia *“los tiempos y actividades se desarrollan según los tiempos cronológicos propios de cada **grupo**.”* Y a continuación por **año escolar** detalla los temas específicos. En otras propuestas pedagógicas, se puede observar que los y las estudiantes están registrados y registradas de forma desagregada por año, pero presentados como una totalidad, tal es el caso de inglés y Construcción de Ciudadanía. Y otras como Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales están organizadas en 1° año 2° año y 3° año.

Respecto a lo dicho anteriormente la directora resume el tema de los agrupamientos en el pluriaño expresando que:

Los alumnos se agrupan en un salón Pluriaño Básica y Pluriaño Superior en otro salón. Cada uno se divide por año trabajando en grupo o por sector de acuerdo a la actividad del Profesor, el que se organiza para dar las tareas y contenidos al mismo tiempo. (ENT:Mugnos C.2017.Macedo)

En este sentido el discurso de las docentes implica una acción y una práctica en relación a la especificidad de la forma escolar de pluriaño.

Por último, interesa en esta oportunidad poner de manifiesto como los agrupamientos y sub agrupamientos áulicos, inciden en el clima escolar y en los vínculos. El profesor de matemática en su relato ejemplifica este aspecto con claridad:

Se destaca la buena predisposición de los alumnos al realizar las actividades áulicas, el compañerismo es una virtud que se desataca en todos los alumnos sobre todo en los más grandes ya que siempre están

predispuesto en ayudar a los más pequeños a resolver las problemáticas planteadas. (C P (ND): Henríquez A.2017.Macedo)

Como se puede observar el pluriaño favorece los vínculos entre estudiantes, pero también entre estos/as y el conjunto docente al menos así lo relata la profesora de biología *“lo positivo, productivo de dar clase en escuelas rurales es el vínculo directo entre el docente, el alumno y el contenido escolar” [Sic.]* Tanto la tarea escolar que proponen los y las docentes, como los vínculos que se van construyendo, la diversidad del agrupamiento y la reducida cantidad de estudiantes favorecen el clima escolar, la convivencia áulica y la cooperación, generando una singularidad que caracteriza al pluriaño de esta institución.

Un camino sinuoso, un edificio compartido y lo que hay

Para llegar por primera vez a la Escuela Secundaria de Macedo, la directora muy amablemente se ofreció a llevarme, ella contaba con una camioneta que posibilita el acceso al Paraje, el recorrido desde la ruta 74 hasta la Escuela Secundaria es un trayecto de 27 kilómetros de tierra. La señora a las claras daba cuenta que lo conocía en todos sus aspectos, no solo por la rapidez con que conducía sino también porque frenaba cuando alguna situación y/o característica del camino lo determinaba y comentaba antes de poder observar que había allí, incluso recordaba cuando había sido la última vez que pasaron las máquinas viales para mejorarlo, *“yo vengo 2 o 3 veces por semana y a veces por alguna emergencia más de una vez en el día”*, comenta mientras maneja. Al acercarnos al Paraje se pueden ver unos edificios bajos y unos galpones del ferrocarril. (OBS.1)¹⁸.

La directora detiene el vehículo frente a una tranquera que estaba abierta (OBS.1), desde allí se podía ver una casa pintada de color amarillo muy claro con techo de tejas, en una de sus paredes se visibilizaba claramente un cartel oval de color azul intenso con el escudo de la República Argentina, característico en las escuelas en la Provincia de Buenos Aires (RF: 2)¹⁹. De esta manera, la Escuela Secundaria Rural de Macedo, confirma la presencia del Estado en el paraje, ahora bien, cabe interrogar bajo qué condiciones se presenta como garante del derecho a la educación y respuesta a la obligatoriedad del nivel en el ámbito rural.

¹⁸ Observaciones 1 1° visita institucional.

¹⁹ Referencia Fotográfica 2 Escuela.

El edificio donde funciona la Escuela Secundaria pertenece originalmente a la Escuela Primaria N°7. Durante el turno mañana se encuentra el nivel secundario, resultado del espacio ocioso que deja en nivel primario que desarrolla sus actividades por la tarde. Al atravesar el hall de entrada se pueden ver la dirección y la preceptoría ya que se conjugan en un mismo espacio que se encuentra contiguo al hall, a la izquierda un corto pasillo distribuye las aulas y el uso de ellas depende de los mosaicos horarios para cada ciclo que armó la directora (RF: 3; 4)²⁰.

Las condiciones de accesibilidad a la escuela son un factor importante en las zonas rurales en este caso no solo el registro de asistencia da a cuenta de que los y las estudiantes provienen del ámbito rural, sino también el informe diagnóstico de la profesora de Educación Física da cuenta de esta realidad, *“asisten alumnos que viven en zonas aledañas al paraje”*. La directora comenta, cito:

Cuando llego me encuentro con alumnos que llegan a caballo, y otros en auto, incluso hay un dueño de un campo que tiene cuatro familias trabajando en la estancia y compró un vehículo para que una de las madres llevara y trajera a todos los chicos a la escuela. (C P: Mugnos C.2017.Macedo)

Las condiciones climáticas en el ámbito rural forman parte de la accesibilidad también *“el trayecto hacia la escuela es sinuoso [Sic] y al ser de tierra cuando llueve no se puede circular, impidiendo el ingreso de los docentes y los alumnos”*, relata el profesor de Matemática. Esto genera inasistencias reiteradas, la intransitabilidad de los caminos de tierra por la lluvia es un acontecimiento que tiene lugar por las características del contexto; la profesora de inglés también realiza la observación expresando que, cito, *“una cuestión que influye en la asistencia es que llueve/ llovizna por la noche y se hace dificultoso acceder a la escuela por las condiciones del camino durante la mañana”* (C P (ND): Lobaró M.P.2017.Macedo).

Las mayorías de clases se desarrollan en dos aulas dependiendo directamente del mosaico horario, los espacios son amplios y con importante luminosidad que

²⁰ Referencia Fotográfica: 3 Hall de Entrada. Espacio donde funciona la preceptoría y la dirección; 4 Pasillo donde se emplazan las aulas.

proviene de luz artificial y luz natural de grandes ventanales, disponen de uno a dos pizarrones, los recursos áulicos son característicos de cualquier servicio educativo (RF:5)²¹. En relación a los recursos materiales con los que los y las docentes desarrollan sus clases es importante recuperar la palabra de la profesora de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales ella comenta que *“a veces es escaso o nulo el acceso a internet y hay que estar atento a que los alumnos cuenten con el material de trabajo, ya sea a haciendo de nexos con la ciudad, utilizando los materiales que hay en la escuela o ampliando con algún libro aportado por otro docente”*.(C P (ND): Kopciuch G.2017.Macedo). La profesora de Educación Física también expresa al respecto, que:

las clases se desarrollan en el predio contiguo a la escuela, donde el espacio verde es sobrado, allí hay una canchita donde realizamos la mayoría de las actividades, enfrente hay una corredera y un cajón de salto hecho muy casero por un profesor colega. (CP(ND): Montoto P. E.2017.Macedo)

Los y las docentes dan cuenta del desarrollo de sus clases con los materiales que tienen y en el caso de que no hubiera, se buscan, consiguen o hacen.

Dos ciclos, un mosaico horario y pocas y pocos docentes

Desde lo organizacional, la escuela secundaria de Macedo como todos los servicios educativos, está determinada por la matrícula, tomando como criterio la ratio docente/estudiante, al criterio económico que determina la organización impuso un modo de ser escuela secundaria, ser un pluriaño, para ellos se fusionaron las materias comunes mientras que las especializadas de la orientación se dictan por separado. Es así como a la organización tradicional de escuela secundaria en Macedo, se inventó la siguiente organización horaria: “el mosaico horario” (RF: 9)²².

El cual se estructura de la siguiente manera: el Pluriaño ciclo básico:

²¹ Referencia Fotográfica 5 Aula B Características Generales

²² Referencia Fotográfica 9 Mosaico Horario. Panel.

1° año no fusionado	2° y 3° año fusionado
Ciencias sociales	Historia (2° y 3°)
Ciencias naturales	Geografía (2° y 3°)
	Biología (2° y 3°)
	Fisicoquímica (2° y 3°)
1°, 2° y 3°	
Educación artística	
Educación física	
Construcción de ciudadanía	
Inglés	
Prácticas del lenguaje	
Matemática	

Cuadro No. 2 - Creado por la directora en (E: 2). Mosaico Horario. C.B. (ENT: Mugnos C.2017.Macedo)

Y el pluriaño Ciclo superior presenta esta organización:

4°, 5° y 6° año fusionado	6° año no fusionado
Matemática	Trabajo y ciudadanía
Literatura	Química orgánica
Inglés	Genética y sociedad
Educación física	Física moderna
Filosofía e Historia de la ciencia-historia	Ambiente y sociedad
5° año no fusionado	4° año no fusionado
Química	Física
Política y ciudadanía	NTICX
Arte	Salud y Adolescencia
Física	Química
Geografía (4° y 5°)	
Biología (4° y 5°)	
Ciencia de la tierra	

Cuadro No. 3 - Creado por la directora (E: 2). Mosaico Horario. C.S. (ENT: Mugnos C.2017.Macedo)

Siguiendo con el criterio que da inicio a este ítem, no es sustentable designar docente por materia por año, no es sostenible económicamente, pero ante la presente imposición, la Escuela Secundaria Rural de Macedo cambia su forma organizacional y

teniendo en cuenta el contexto y sus particularidades se inventa una forma que le sirva al propósito de garantizar la obligatoriedad del nivel.

Los contenidos de Construcción de ciudadanía son comunes en el ciclo básico, expresa la profesora pero aun así afirma que *“al principio fue complicado, pero con el correr del año fui aprendiendo y experimentando”* (CP(ND):Goldaracena M.E.2017.Macedo), así como ella muchos en sus narraciones dan cuenta de la falta de formación inicial y continua específica para los y las docentes rurales del nivel secundario, la profesora de Educación Física desde otra perspectiva plantea lo mismo *“cuando tuve la posibilidad de tomar el pluriaño no me acobardo la propuesta y le di para adelante”*

Retomar la mirada sobre la forma en que la Escuela secundaria Rural se transformó para dar cumplimiento a la prescriptividad del Diseño Curricular, teniendo presente los condicionamientos edilicios e institucionales, organizando los años de escolaridad en dos ciclos, constituyendo sus únicas dos secciones, estructurando la jornada escolar en un mosaico horario único, son situaciones que ponen en valor los procesos que en ella se van desarrollado.

Conclusiones parciales del capítulo

Atendiendo que podrían ser múltiples las representaciones e imágenes que se podría construir sobre el pluriaño, el presente capítulo permitió dar evidencia que el Pluriaño es una forma organizacional particular que surge como demanda de una comunidad, pero que la provincia de Buenos Aires asumió desde un proyecto político, cultural e ideológico poniendo en marcha el proyecto “Enseñar en Pluriaño”. De esta forma, el Estado comienza a dar respuesta a las Escuelas secundarias de contexto rural a través del reconociendo de sus agrupamientos, pero también de sus complejidades, asumiendo que la sección múltiple puede ser definida desde diversas maneras pero que se trata de una oportunidad que favorece el clima escolar y convivencia áulica.

En síntesis, tanto los condicionamientos institucionales como edilicios en que se desarrolla la forma escolar que lleva a cabo la Escuela Secundaria Rural son tan variados y complejos como la misma forma escolar, los aspectos geográficos, sociales y técnicos van conformando una manera de ser escuela secundaria y una condición de trabajo para los y las docentes rurales. Podría decirse que la educación rural enfrenta constantes desafíos que requieren respuestas intersectoriales, pero aun así los y las

docentes buscan la manera de efectivizar los derechos de toda la comunidad que concurre. Quizás estos condicionamientos constituyen una descripción diferencial de la Escuela Secundaria Rural y de su organización institucional, generando una singularidad identitaria dable de mencionar y considerar.

CAPÍTULO 4

PERCEPCIONES

Presentación

Como ya se ha mencionado precedentemente, la idea de percepción implica una opción teórica para conocer el formato escolar de Pluriaño, entendiendo a este desde la perspectiva de Bourdieu (1988) quien menciona que *“los objetos del mundo social (...) pueden ser percibidos y expresados de diversas maneras, porque siempre comportan una parte de indeterminación y de imprecisión y, al mismo tiempo, un cierto grado de elasticidad semántica”*. (1988:136)

Atento a ello para reconstruir la idea de percepción del Pluriaño en el capítulo se busca dar a conocer la modalidad de trabajo en el aula que llevan a cabo las y los docentes, a través de la descripción exacta de las actividades, las estrategias y las relaciones que establecen entre sí y entre, docentes y estudiantes teniendo en cuenta el significado que elaboran y ponen en juego en sus prácticas diarias.

Percepciones toma como punto de partida lo que las y los docentes saben sobre el pluriaño, lo que vivencian en lo cotidiano, lo que transitan en el aula y lo que producen y hacen en sus clases.

Sobre esta idea en primer lugar, se busca dar cuenta de cómo definen al Pluriaño y actúan en consecuencia apartado que se desarrolla bajo el título *“Un desafío constante”* y que es recuperado de las narraciones que han realizado, recreando las definiciones de las y los docentes sobre la forma escolar y su experiencia personal. El principal análisis se centró en el significado que elaboran y ponen en juego, para dar sentido a sus prácticas.

En segundo lugar, a través del trabajo de campo realizado y el proceso de análisis, se busca expresar con detalles la implementación del Pluriaño y las prácticas que prevalecen, teniendo siempre en cuenta la organización de la clase, los tiempos de la jornada escolar, los espacios institucionales, así como también las diversas formas de hacer y estar propias del ámbito rural. Para ello y con el objetivo de dar mayor precisión a la modalidad de trabajo de las y los docentes, se elaboraron dos apartados: uno propio de la clase y otro que hace referencia a las propuestas pedagógicas. Ambos, dan cuenta de las singularidades del enseñar y del aprender desde la mirada docente, pero uno de los apartados hace referencia a la organización

de la clase, su desarrollo y las estrategias de desplazamiento de las y los docentes. Aquí también se tomó en cuenta cómo consideran que sus estudiantes aprenden. Mientras que, en el otro apartado, se presenta la tensión entre las prescripciones curriculares y su materialización en las propuestas pedagógicas y el proyecto institucional de la escuela. Esto dará como resultado la idea de diversidad curricular.

“Un Desafío constante”

En atención a lo expuesto, es importante tomar como punto de partida que toda práctica social, en este caso las que componen la implementación del Pluriaño, son el resultado de las y los docentes que sienten el atravesamiento, pero que también tiene capacidad de acción, elección y reflexión sobre lo que hacen y cómo lo hacen. Para profundizar esta idea es válido recuperar las palabras de Bourdieu, quien expresa:

El hábitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar de como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir.
(Bourdieu, 1972:178)

Por lo tanto, las y los docentes en la Escuela Secundaria Rural, definen al Pluriaño de una determinada manera y actúan en él en consecuencia, situación que se observa como recurrente en las narraciones docentes:

- *“Trabajar en pluriaño es un aprendizaje constante que nos hace replantearnos permanentemente los recursos y estrategias”,* Profesora de Construcción de Ciudadanía.
- *“Me resultó un “desafío”, integrar cualidades físicas, habilidades motoras, el juego deportivo y los roles a desempeñar en el juego deportivo, tuve que empezar de menos a más, trabajando mucho con el aprendizaje recíproco”,* Profesora de E. Física.
- *“Días previos a la primera clase sentía inquietud de cómo será dar clase en ese ambiente, nuevo para mí, debido a que mi paso siempre fue en cursos de un solo año”,* Profesor de Matemática.

- *“En principio al enterarme de la fusión del ciclo superior como profesora de 6° año de la materia Trabajo y Ciudadanía me generó incertidumbre Profesor de Trabajo y Ciudadanía.*
- *“Debo admitir que cuando asumí el cargo tenía muchas expectativas ya que era mi primera experiencia”, Profesor Geografía.*

Si bien las y los docentes, presentan diversos puntos de vista en relación a la forma escolar de pluriaño que se lleva a cabo en la Escuela Secundaria Rural de Macedo, al mismo tiempo, se puede observar un común denominador: **el desconocimiento de la forma escolar**. En las narraciones precedentes es posible observar que dan cuenta no solo de su accionar sino también, del sentido que le otorgan al pluriaño.

Es dable considerar ante lo enunciado el resultado del análisis, que se obtuvo cuando se les consultó sobre la implementación de la forma escolar de pluriaño: el 80% manifestó que fue compleja (ENC, P.6). Al indagar en los relatos, se pueden observar las lógicas contrapuestas y las transformaciones que llevaron a cabo y sobre todo la recurrencia a la que aluden la mayoría de los y las docentes, como lo sintetiza el Profesor de Matemática: *“Es un desafío de dar una clase para distintos años al mismo tiempo” [Sic]*. Mientras que la profesora de inglés manifiesta que *“Al fusionarse hace que la clase sea menos productiva, noto que repercute en el dictado de la clase ya que un mismo docente debe explicar y atender a los alumnos de diferentes años” [Sic]*. Por su parte, el profesor de Geografía expresó *“muchas eran las dudas en cuanto a la organización y la dinámica de una clase conformada por alumnos [sic] de distintas etapas de su trayectoria escolar a los que había que brindarles diferentes contenidos”*.

Es posible afirmar que, la Escuela Secundaria Rural de Macedo interpela al conjunto de docentes exigiendo la toma de decisiones apropiadas para organizar la clase y cumplir con la obligatoriedad del nivel y la prescriptividad de los diseños curriculares, Bourdieu afirma que se *“provoca cierto comportamiento de un actor y eliminan con gran probabilidad un comportamiento alternativo”* (Bourdieu 1987:40) Esta situación se observa en las expresiones por ejemplo de la profesora de Literatura, que da clase en la sección pluriaño del ciclo superior a los y las estudiantes de 4°, 5° y 6° año de manera simultánea:

El cambio (al Pluriaño) es complejo en cuanto a la organización de los tiempos en el aula y la presentación de los contenidos, teniendo en

cuenta que el Diseño Curricular de la materia plantea la lectura de textos donde predominan distintas cosmovisiones según cada año (...) Esto implica que se fragmenten las clases variando el carácter de las mismas tanto explicativas, expositivas y prácticas. (CP (ND): Gómez M, 2017, Macedo)

Estas decisiones diarias se conjugan para los y las docentes en **un desafío constante**, la organización de la clase va más allá de una fusión de años escolares.

La complejidad también hace alusión a las actividades y las estrategias llevadas a cabo por docentes, así lo expresa la profesora de Biología:

Existen situaciones negativas para el desarrollo de la clase ya que se considera que el docente tiene que atender a los contenidos y las estrategias utilizadas ante el alumno y se mezclan los temas abordados de un año con otro, todo ocurre en la misma hora de clase, por eso el docente debe buscar la mejor estrategia. (CP (ND): Srur B.2017.Macedo)

Por su parte también lo manifiesta el profesor de Geografía, *“afortunadamente y luego de un par de clases de adaptación mutua logramos organizar satisfactoriamente la dinámica del grupo, aunque no estuvo exento de dificultades” [Sic].*

Al respecto es importante exponer que del 50% de los y las docentes plantea que ha tenido problemas en la implantación del pluriaño: el 90% considera que fueron de carácter curricular y solo el 10% didáctico.

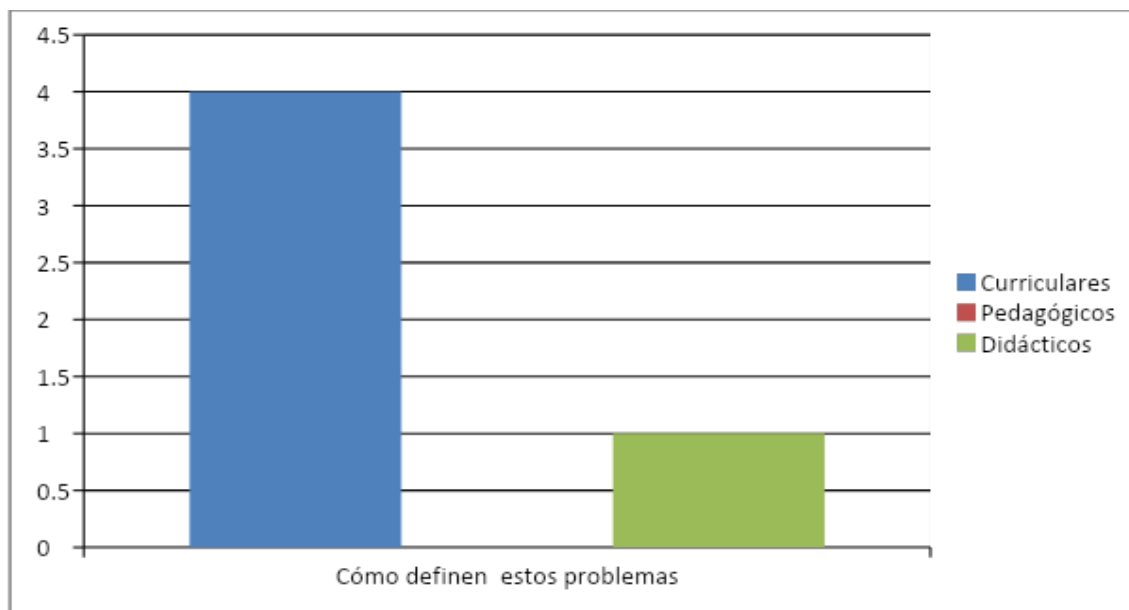


Figura No. 3 - Resultado de análisis de puntos 3 y 4. Encuesta docentes

De este modo, se puede observar que la implementación de la forma escolar de pluriaño, es el resultado de cómo las y los docentes, desde sus prácticas conocidas, que integran sus experiencias pasadas, buscan dar respuesta para llevar a cabo su práctica diaria, funcionando lo conocido de la forma escolar de la escuela secundaria como un modo de apropiación de lo nuevo, de lo desconocido. Solo desde esta relación se puede comprender por qué hacen lo que hacen al llevar a cabo esta forma escolar.

Enseñar y aprender en el pluriaño

Enseñar y aprender en la Escuela Secundaria Rural responde a las lógicas comunes de la mayoría de las instituciones educativas, con el agregado de singularidades propias que tienen que ver con la organización de la clase, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y de estar en el ámbito rural.

Las y los docentes, preparan sus clases en el marco de una propuesta pedagógica, teniendo en cuenta el diseño curricular, buscan las estrategias y los recursos pertinentes que le permitan a sus estudiantes apropiarse del contenido y alcanzar un aprendizaje significativo, estas son las lógicas comunes, pero en la Escuela Secundaria de Macedo, se pueden observar que estas lógicas presentan particularidades propias.

La clase pluri

Del análisis de los registros de campo, se destaca que los y las docentes buscan organizar al estudiantado que tienen en el grupo áulico y a partir de allí comienza lo que se dará en llamar “caminar el aula”, se dirigen dentro del grupo hacia los subgrupos, observan expectantes al grupo, a los subgrupos y a cada estudiante, desde cualquier punto tratan de mirar todo lo que sucede, miran como buscando ver algo más, andan entre los subgrupos, transitan con rapidez y otras veces con pausas, se mueven constantemente (ver anexo: GRAF.1 y 2)²³.

En el registro de la Clase 1, el docente se dirige a un grupo explícitamente, explicando la actividad a realizar y el otro grupo escucha atentamente, una vez que los primeros comprendieron lo que debían hacer el docente se dirige al segundo grupo y les plantea otra actividad. Se observa que el contenido es el mismo mientras que, lo que se presenta como diferente es la actividad. Las y los estudiantes convocan al docente y este acude de manera inmediata a cada grupo, recorriendo el aula de manera constante y a demanda (OBS.3 Aula A. Clase 1- GRAF.1)

En el registro de la Clase 2, la docente se dirige a un grupo explícitamente entregando un material bibliográfico donde se lee “Ciencias Sociales 1”, pero previamente abre el libro, realiza una introducción al tema y propone la actividad. Posteriormente, se dirige al otro grupo, este más numeroso, se sienta con el estudiantado y comienza a explicar el tema, entrega también un material bibliográfico y propone una actividad, a partir de ese momento la docente comienza a recorrer el aula alternando de un grupo a otro, ya sea por solicitud de los y las estudiantes u observación de cómo van desarrollando las actividades, la docente se acerca y asesora, explica o indica. (OBS.3. Aula A. Clase 2- GRAF. 2).

En el registro de la Clase 3, a la docente se la observa preocupada por atender a todas y todos sus estudiantes, en el registro de observación aparecen importantes periodos de tiempo donde la profesora se sienta junto a estudiantes individuales o a pequeños grupos y mantiene un intercambio donde busca profundizar un contenido o una actividad. El trabajo personalizado que realiza hace que toda la hora esté de un lado a otro. (OBS.3. Aula B. Clase 3)

En las tres clases que se seleccionaron para recrear la idea de “caminar el aula”, se puede observar que el uso del tiempo de la materia está destinado al desarrollo de actividades, las y los docentes realizan diversas intervenciones, para las

²³ Gráficos 1 Aula A Registro de Clase 1 y 2 Aula A Registro de Clase 2.

cuales transitan el aula como una constante. Se puede ver algo así como un doble movimiento: organizar a todas y todos para trabajar con algunas o algunos, pero al final la hora de clase resulta ser que se trabajó de forma personalizada con todo el grupo.

Que cada estudiante reciba la atención en el momento oportuno es la intención docente; de hecho, el profesor de geografía de 2° y 3° expresa así su preocupación, y dice que *“en algunas oportunidades tenía la sensación que el tiempo de clase era escaso para atender las demandas de algunos de los chicos”* [Sic.] Mientras que el profesor de Matemática explica que *“requiere de una buena planificación del aula, de forma tal que permita distribuir mi atención a cada alumno, posibilitando el seguimiento de su aprendizaje y guiarlo con mayor precisión”*. Podría inferirse que, la dinámica de trabajo en el aula tiene una relación directa con la organización espacial de ella, donde se hace visible que cada una de las secciones de pluriaño está organizada internamente en años escolares, y donde al momento de organizar y asignar actividades se puede observar a qué año escolar pertenece cada grupo.

En las aulas también se puede observar cómo recurrencias las situaciones en las que estudiantes “más chicos”, mientras realizan sus propias tareas, presencian el tratamiento de temas por parte de “los más grandes”. Aunque hay docentes que ven esto como una dificultad inherente al pluriaño, como la profesora de Biología quien explica que

Existen situaciones negativas para el desarrollo de la clase ya que se considera que el docente tiene que atender a los contenidos y las estrategias utilizadas ante el alumno y se mezclan los temas abordados de un año con otro, porque todo ocurre en la misma hora de clase. (CP (ND): Srur B.2017.Macedo)

Hay profesores, como el caso de quien enseña Fisicoquímica, quien lo destaca, *“muchas veces se superponen los contenidos de ambos años siendo beneficioso para ambos, porque unos refuerzan lo ya visto en el otro año y otros vislumbran lo que verán el año próximo”* (CP ND:Méndez F.2017.Macedo).

De esta manera consideran que, esas circunstancias favorecen el aprendizaje de los contenidos cuando sean enseñados por la o el docente, o en el momento que la o el estudiante tenga que aprenderlos. También podría considerarse como favorable

que los grupos de estudiantes más grandes vuelvan a presenciar situaciones de enseñanza que ya pasaron, generando una revisión y reflexión de lo aprendido.

Podría decirse que las anticipaciones y las revisiones de contenidos son una estrategia propia del pluriaño, así como también el “caminar el aula”, si bien esta última es una característica propia de la enseñanza democrática en el pluriaño es una constante que desarrolla todo docente dada la diversidad de años escolares juntos en una misma sección. Estas dos estrategias se suman a las características identitarias ya mencionadas

Para analizar y presentar las relaciones que establecen los y las estudiantes en el pluriaño, desde el relato que realizan las y los docentes, se toma el enfoque de Giddens (1976) ya que proporciona los criterios y conceptos elementales sobre los que se construye la red de relaciones sociales en un espacio y tiempo específico.

El Pluriaño como una variación de la forma organizacional tradicional de la Escuela Secundaria, proporciona características singulares que establecen otras formas de vincularse entre pares, un ejemplo de estas circunstancias lo presenta la Profesora de Construcción de ciudadanía quien expresa que *“los grupos, generalmente son reducidos en número de alumnos, lo que favorece el intercambio con pares y enriquece el conocimiento con el aporte de todos”* profundiza diciendo que *“Los de 2° y 3° año aportan a los nuevos de 1° sus experiencias y vivencias”*.

Se advierte entonces que, la interacción entre estudiantes mencionada por los y las docentes es resultado de una estrategia que definen en función de su lugar en el medio social, en este caso el Pluriaño. Conviene, en relación a lo expuesto, recuperar las palabras del profesor de Matemática quien destaca la buena predisposición de los y las estudiantes al realizar las actividades áulicas, mencionando que *“el compañerismo es una virtud que se destaca en todos los alumnos sobre todo en los más grandes ya que siempre están predispuesto en ayudar a los más pequeños a resolver las problemáticas planteadas”*. Así mismo la profesora de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje, manifiesta *“es muy enriquecedor el aprendizaje que los alumnos logran conjuntamente, la ayuda que es la palabra del otro, la otra manera de decir lo que explica el profesor, pero desde un compañero”*.

“Los alumnos en el Pluriaño también trabajan solos” [Sic.] ha observado el equipo de docentes en sus relatos, por momentos mientras se dedican las explicaciones o a trabajar en los subgrupos, han evidenciado que el resto de estudiantes espera o continua con las actividades de forma autónoma; tal es así que la

docente de Inglés pudo mencionar que *“el alumno de un curso debe esperar que el docente termine para poder entenderlo, ya sea en cuanto a explicación o asesoramiento en el desarrollo de una actividad dada”* y son precisamente en esos momentos, donde sus estudiantes van siguiendo sus propias determinaciones en relación con la tarea encomendada, o el uso de los recursos para resolverla. Estas acciones de tomar decisiones que llevan a la práctica los y las estudiantes en los espacios del pluriaño, fortalecen el aprendizaje al generar un camino propio, por, lo cual *“todas esas elecciones- así como otras de mayor amplitud y consecuencia- son decisiones referentes no solo a cómo actuar sino a quien ser”* (Giddens, 1998:106).

Para finalizar este punto es oportuno incluir el resultado de la consulta que se le realizó a las y los docentes acerca de cómo consideran que les resultó a sus estudiantes esta forma escolar.

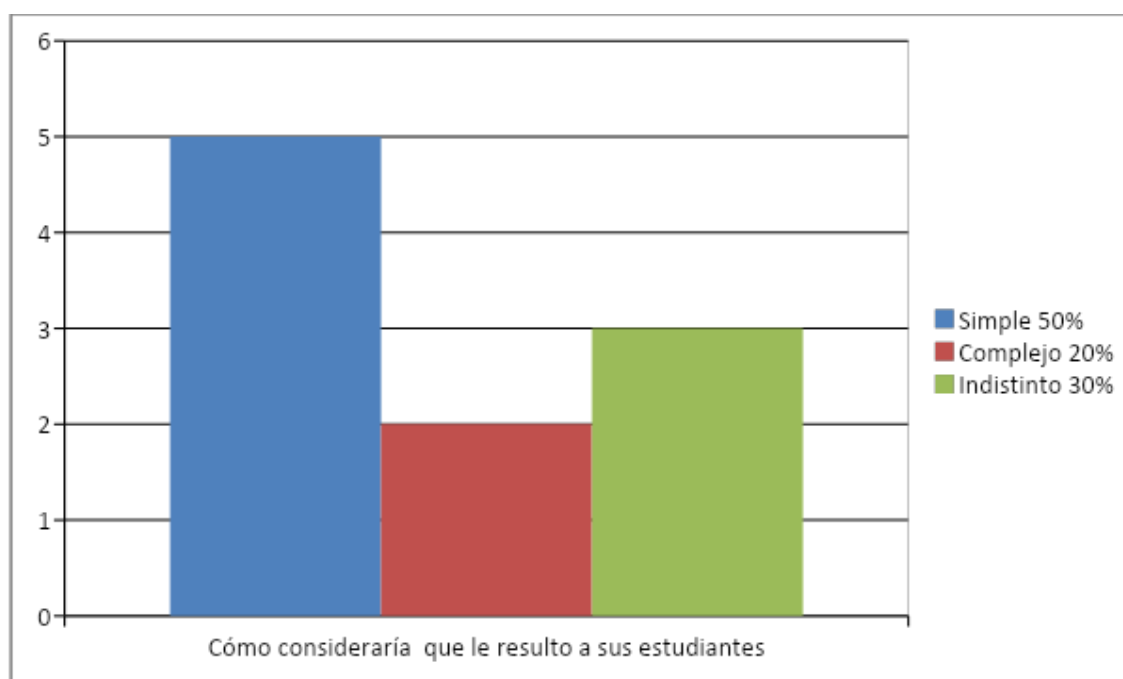


Figura No. 4 - Resultado de análisis de punto 7. Encuesta docente.

El 50% de las y los docentes encuestadas y encuestados, consideran que el pluriaño resultó simple para los y las estudiantes; el 30% determina que es indistinto, es decir no es ni simple no complejo, *“no he notado ninguna dificultad en el aprendizaje de los alumnos con respecto a las clases dictadas en un curso de un solo año”*, agrega el profesor de Fisicoquímica en su narración.

En síntesis, la clase pluri, reúne una serie de singularidades que interpelan a quienes ejercen la docencia, principalmente al enseñar; pero a quienes offician de estudiantes, también porque el pluriaño atraviesa los modos de aprender, o al menos

así se considera desde el punto de vista docente. Parafraseando a Giddens, singularidades que hacen que todos los actores tengan la aptitud de comprender lo qué hacen en tanto lo hacen; generando de esta manera actitudes cotidianas en la Escuela Secundaria Rural de Macedo, y su hacer se traduce en una conciencia práctica y discursiva, es decir, comprenden lo que hacen y se centran en hacerlo y expresan lo qué hicieron y cómo lo hicieron.

Las propuestas pedagógicas pluri

En las características del modelo curricular de la provincia de Buenos Aires, tal como las define el Marco General de Política Curricular (Res. N°3655/2007) y que se retoman en el Marco Referencial Curricular (Res. N° 4358 /2018) se enuncia como central que los diseños curriculares son comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales de esta manera la intervención del Estado en la distribución del conocimiento da lugar a que todas y todos las y los estudiantes logren acceder a un capital cultural equivalente. Es decir que, la existencia de un currículum común garantizaría la igualdad para cada niño, niña y adolescente que acceden al sistema educativo

Esta perspectiva se pone en tensión en el momento que los y las docentes elaboran sus **propuestas pedagógicas**, ya que la sola existencia de las prescripciones curriculares no basta para provocar resultados equivalentes. Siguiendo con la lógica de recuperar las percepciones de los y las docentes que brindaron entrevista, traigo a colación una mención que hizo la profesora de Literatura del Pluriaño (ciclo superior), cito:

Es complejo en cuanto a la organización de los tiempos en el aula y la presentación de los contenidos, teniendo en cuenta que el Diseño Curricular de la materia plantea la lectura de textos donde predominan distintas cosmovisiones según cada año. CP (ND):Kopiciuch G.2017.Macedo)

En sus palabras, da cuenta de la tensión entre las prescripciones del diseño y la realidad de dar clase en un aula de pluriaño. En esta misma línea, la profesora de Educación Física, también hace mención a esta circunstancia diciendo *“nunca había trabajado en pluriaño, la primera dificultad fue cómo plantear la planificación sin salirse del Diseño Curricular” [Sic.]*.

Cuando se consultó a los y las docentes si enfrentan problemas al llevar a cabo la forma escolar de pluriaño, el 90% que respondió afirmativamente definió el problema como curricular, un 10% didáctico y ninguno lo definió como pedagógico (ENC.P.3 y 4). El problema que preocupa es curricular, los diseños se presentan organizados por año escolar y no hay formulación de diseño para la forma escolar de pluriaño en el nivel secundario en el ámbito rural. Por ello, el equipo docente busca modos de organizar y desarrollar los contenidos de los diferentes años, mientras que los y las estudiantes se encuentran en condiciones de enseñanza simultánea. Las propuestas pedagógicas que elaboran dan cuenta de las resoluciones que llevan a cabo a través de diversas experiencias de reorganización del currículum con propuestas de agrupamiento de los contenidos de una misma materia/ asignatura/ espacio curricular correspondientes a más de un año escolar.

En el trabajo de campo se observaron y analizaron 29 (veintinueve) propuestas pedagógicas. La primera diferenciación que se constató fue que 12 (doce) corresponden a materia/ asignatura/ espacio curricular único, es decir perteneciente a un único año, por ejemplo, NTICx (Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad) es una materia de 4° año correspondiente al ciclo superior y 17 (diecisiete) corresponden a materias que agrupan dos o más años escolares (Propuestas Pedagógicas Pluri).

Las **propuestas pedagógicas pluri**, acompañan recorridos de aprendizaje en paralelo para que cada estudiante acceda al conocimiento esperado para el año escolar y determinado en los diseños curriculares, que se organizan desde la gradualidad. Partiendo de esta perspectiva y con la intención de profundizar el análisis, se generó la siguiente relación: Propuesta pedagógica por materia -Años escolares.

De esta manera se distinguen dos grupos: el primero conformado por 12 (doce) propuestas pedagógicas por materia que son presentadas desde el agrupamiento y/o ciclo y el segundo constituido por 5 (cinco) propuestas presentadas por materia y año escolar por separado, es decir Historia de 4°, Historia de 5° y Literatura de 4°, 5° y 6°. Es evidente que ante la misma perspectiva los y las docentes toman decisiones diversas en cuanto a la presentación de sus propuestas pedagógicas.

La o el docente de pluriaño al elaborar su propuesta pedagógica, anticipa las decisiones didácticas, para poder acompañar al conjunto de estudiantes en la misma hora de clase. Este aspecto se puede observar en las formas en que organizan los

contenidos a enseñar. De las propuestas pedagógicas por materia que son presentadas desde el agrupamiento y/o ciclo se diferencian tres tipos, a saber:

- las propuestas que organizan los contenidos por proyecto, donde se observa que los contenidos, recurso y estrategias didácticas están pensadas desde la grupalidad sin diferenciación de año escolar o gradualidad. En este caso son 2 (dos) y corresponde a Construcción de Ciudadanía (Ciclo Básico 1°, 2° y 3°) y Fisicoquímica (Agrupamiento 2°y 3° Ciclo Básico);
- Las propuestas que se organizan por temas y/o contenidos, donde la gradualidad se observa a través de la complejidad, en este caso se trata de 6 (seis) propuestas pedagógicas: Educación Física Ciclo Básico y Ciclo Superior, Biología Múltiple Básica, Educación Artística, inglés Pluriaño Ciclo Básico y Ciclo Superior;
- Y aquellas que, si bien están presentadas desde la concepción de pluriaño, la organización de los contenidos respeta fielmente al diseño curricular, es decir están presentados con la misma organización tal cual el diseño. Este grupo está conformado por 4 (cuatro) Propuestas Pedagógicas: Matemática Básico y Superior, Prácticas del Lenguaje Pluriaño Básico y Biología Múltiple Superior.

Se observa que en la mayoría de las propuestas pedagógicas correspondientes a los agrupamientos en Pluriaño, los y las docentes buscan integrar acciones, que les permitan la conducción de situaciones donde se producen procesos en simultáneo. Como precedentemente se ha detallado algunas desde lo curricular buscan que ocurra al mismo tiempo y en el mismo lugar el aprendizaje, pero diferenciando el año escolar y otras intentan resolver desde lo metodológico el proceso de enseñanza en simultaneidad.

Retomando a Flavia Terigi (2006) cuando hace referencia al formato escolar, se puede inferir que el equipo de docentes en la Escuela Secundaria Rural de Macedo lleva a la práctica la forma organizacional de pluriaño, organizan sus clases y propuestas pedagógicas desde marcas comunes, que se dan en la mayoría de las instituciones educativas y que determinan formas de hacer.

Otro punto de análisis merece el **proyecto institucional**, donde en primera instancia da cuenta de un diagnóstico, retomado de un trabajo de investigación elaborado por estudiantes, que releva las características del contexto, desde su ubicación geográfica, hasta la actividad económica que caracteriza a la zona “desde

finis de la década del ochenta del siglo XX a la actualidad, como complemento de la actividad tradicional agrícola-ganadera propia de este espacio rural, se desarrolla la producción de kiwi también” (Jaunsaras MA. et. al.2015:5).

El Proyecto institucional de la Escuela Secundaria Rural de Macedo se encuentra organizado en apartados, e inmediatamente a las características del contexto, aparecen documentos que dan cuenta de cómo se fue conformando y transformando la escuela, desde la gestión del Anexo N°1 paraje Macedo y su creación en 2007, hasta la conformación de los dos ciclos de pluriaño en 2017, se pueden observar los diferentes actos administrativo y normativos que respaldan las acciones entre ellos la disposición 78/07 del 29 de marzo de 2007, las actas de reuniones con el cuerpo docente en diciembre de 2016, tratando el tema de la matrícula y la fusión de los cursos, así como también las reubicaciones de las y los docentes en virtud de la conformación del pluriaño.

Dentro de este orden se encuentra un apartado con el título de Diagnósticos, anterior a las propuestas pedagógicas de los/as docentes, allí se pueden observar 9 (nueve) diagnósticos, 8 (ocho) de ellos presentan su análisis del grupo desde la perspectiva de año escolar: enuncian cantidad de estudiantes, agregan diferenciaciones por género, edad y año escolar; un solo documento de diagnóstico no se presenta desde esta perspectiva, por el contrario, comienza mencionando al grupo como “Múltiple básica y superior”, detalla consideraciones positivas y negativas en cuanto al agrupamiento, cito, *“es muy rico para el docente y el alumno manifestarse de forma personalizada, esto permite un ida y vuelta con los conocimientos y las estrategias” (INF Diagnóstico: Srur B. 2017)²⁴*. Cada docente detalla los aspectos positivos partiendo de una mirada del grupo desde la concepción Pluriaño, de la misma manera lo hace en relación a los aspectos que él considera negativos, *“pero por el contrario cada año, por supuesto, tiene que recibir distintos contenidos con distintas estrategias y de ese modo, para atender a los alumnos de un año se desatiende a los del otro” (INF Diagnóstico: Srur B. 2017).*

Si bien los diagnósticos con que cuenta el proyecto institucional son pocos en relación a las propuestas pedagógicas, es importante, observar que solo uno de ellos fue elaborado desde la mirada pluriaño, los restantes conservan la concepción graduada del aula y no llegan a problematizar desde una perspectiva integral quienes son las o los estudiantes que concurren a la escuela, qué tan diverso es el ámbito

²⁴ Informe Diagnóstico: corresponden a los informes que los docentes elaboran al inicio del ciclo lectivo es decir de cada año escolar donde relevan información acerca de los y las estudiantes.

escolar de Macedo, cuál es rol de la comunidad educativa, en ninguno se interroga sobre la identidad de la escuela, y tampoco se reflexiona sobre los agrupamientos.

Continuando con el análisis, otro aspecto que se constata es que en el proyecto institucional solo se ilustra la idea de Pluriaño en dos portadas, las cuales dividen las propuestas pedagógicas en dos grupos “Múltiple Básica” y “Múltiple Superior”; y cuando se desarrolla la conformación y transformación de la escuela, el resto de los apartados mencionados sólo dan cuenta de esta situación al detenerse en la lectura. Desde la organización y presentación en el proyecto no se observan características relevantes que den cuenta de la forma escolar que se lleva a cabo en el nivel secundario en el Paraje. A diferencia del Registro de Asistencia de estudiantes y Registro de Temas de clase que fueron mencionados anteriormente, y que, al tomar contacto con ellos, dan cuenta de una organización particular, diferente y única como el Pluriaño.

En cuanto a la dimensión pedagógica el proyecto institucional presenta las propuestas pedagógicas de cada materia y, como ya se ha mencionado, se incorporan contenidos específicos por ciclo, grados/ años y/o áreas curriculares, a lo largo del ciclo lectivo, es dable observar que la organización no da cuenta de una lectura en perspectiva de género a nivel institucional, a pesar de que en algunos diagnósticos se hace mención a la cantidad de estudiantes por género:

INF Diagnóstico 2 y 6 Matemática “Detalle 9 alumnos: 2 niñas-7 niños” y “Detalle 6 alumnos: 4 niñas-2 niños” (Henríquez A. 2017).

INF Diagnóstico 4 Educación Física “El grupo de alumnos tiene un total de 8 alumnos: 1 alumno de 1º año, 2 alumnos de 2º año, 1 alumna de 3º año y 4 alumnos de 3º año” (Montoto P. 2017).

INF Diagnóstico 5 Historia “El cuarto año, al igual que el quinto están compuestos por un alumno de cada género” (Orbe W. 2017).

Atento a lo anteriormente expuesto sobre la clase Pluri, las propuestas pedagógicas y el Proyecto Institucional, se puede afirmar que el equipo docente en la escuela secundaria rural debe atender a una **diversidad curricular** integrando por un lado los marcos de referencia constituidos en la prescriptividad del diseño curricular y por otro lado las construcciones y producciones institucionales que se generaron para dar respuestas a las situaciones que se iban originando con la implementación del pluriaño como el proyectos institucional.

Conclusiones parciales del capítulo

Percepciones es un capítulo que expone las definiciones que realizan las y los docentes sobre el Pluriaño las cuales tienen un punto en común: el desconocimiento de la forma escolar, afirmación que se argumenta desde Bourdieu (1972) determinando que la concepción actual, en este caso sobre la mencionada forma escolar, puede ser entendida en la medida en que seamos capaces de historizarla.

El desconocimiento, interpela y exige tomar decisiones sobre la base de lo sabido, de las experiencias pasadas, de prácticas conocidas ejecutadas, de lo aprendido. Un desafío que permite comprender su actuar. Es por ello que no hay una forma común de dar la clase, cada cual busca y diseña modos de organizar y desarrollar los contenidos. Encontrando una constante a la que se denominó *caminar el aula*, ya sea por demanda o por intención docente.

Otro punto recurrente es lo que llamamos el *doble movimiento* de la enseñanza (emulando una jugada de ajedrez), acción que inicia con el primer movimiento docente donde organizan la clase grupal, para después trabajar con unos pocos estudiantes agrupados o no. El movimiento finaliza dando cuenta que se trabajó con todas y todos de manera personalizada. Este doble movimiento encuentra su fundamento en las propuestas pedagógicas, donde en la búsqueda de organizar y desarrollar los contenidos, anticipan decisiones didácticas, algunos trabajan con proyectos, otros por temas, otros por años como lo establece el diseño, pero todas y todos buscan que en la misma hora de clase y en el mismo lugar se logre el aprendizaje.

El *pluriaño* surgió en los relatos docentes y su percepción como un conjunto de singularidades que se dan en la escuela secundaria rural de Macedo como por ejemplo es la estrategia de anticipación y revisita de contenidos acción habitual, donde estudiantes más chicos presencian el desarrollo de temas para los más grandes y estos vuelven a repasar los contenidos cuando son explicados. Se gestiona, de alguna manera, el desarrollo del aprendizaje autónomo, mientras la o el docente se dedica a un pequeño grupo o a un estudiante específicamente, el resto debe esperar, momento donde resuelve sus tareas desde sus determinaciones.

Por último, también es destacable mencionar que se encontraron tres formas de planificar, incluso el proyecto institucional, pudiendo constatar que no se observan características relevantes en este que den cuenta de la forma escolar que allí se desarrolla, solo sus portadas y alguna resolución generan interrogantes que difieren de un proyecto institucional de cualquier escuela secundaria graduada tal cual se conoce,

así como tampoco se reflejan las dimensiones concretas en las que se manifiesta la Educación Sexual Integral en un Proyecto institucional a pesar de unas pocas observaciones de género que aparecen en diagnósticos, esto se debe en palabras de los autores a que *“los agentes sociales son el producto de la historia de todo el campo social, y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo considerado”*. (Bourdieu y Waquant 1995, 95)

CAPÍTULO 5

EXPERIENCIAS

Presentación.

En este capítulo se analiza y se describe la experiencia de las y los docentes en la forma escolar de pluriaño en la Escuela Secundaria Rural y para ello se trabajó con los registros de las narraciones que elaboraron, como autoras y autores de su propio relato, asumiendo la puesta en lenguaje de sus experiencias en la enseñanza en pluriaño.

Para realizar una presentación ordenada de lo enunciado, el capítulo está organizado en tres apartados. El primero de ellos hace referencia al posicionamiento que manifiestan los y las docentes, buscando analizar el tipo de experiencia que exponen en sus producciones desde las perspectivas de autores como Agambem (2004) y Benjamin (1933).

El segundo, bajo el título de “La Experiencia se produce”, da cuenta de cómo las vivencias del equipo de docentes generan otra experiencia estructurada sobre la conexión entre lo conocido y aquello por conocer, como un modo de ser docente en esta Escuela Secundaria Rural.

El tercer apartado, se elabora teniendo en cuenta los dos primeros y analiza cómo los y las docentes se definen y se producen como tales, es decir, que se busca dar cuenta de las resoluciones que tomaron en relación a su rol como producto de su mirada acerca de esta realidad escolar.

Experiencias es un capítulo que retoma cada relato haciendo énfasis en cómo estos transmiten lo vivido, cómo expresan sus resoluciones, cómo se convierten en docentes pluriaño de una Escuela Secundaria Rural.

“Es una experiencia muy linda”

De esta manera, expresa la directora su experiencia sobre el Pluriaño, es evidente que esta forma escolar ha generado un posicionamiento en ella, y en sus pares. ya que algunos plantean en sus narraciones la experiencia desde una perspectiva positiva. Intentando una recuperación de sus expresiones, es posible enunciar aquella emitida por el profesor de Geografía, quien en su relato expresó “*considero positiva y enriquecedora la experiencia en general*”; o como el profesor de

Fisicoquímica quien escribió *“es positivo para el aprendizaje significativo”*. En la misma línea, el profesor de Biología expresó *“lo positivo (...) es el vínculo directo entre el docente, el alumno y el contenido desarrollado”*.

En cada relato, las y los docentes narran su hacer cotidiano, aquellas situaciones que expone la experiencia. Es Agamben en *“Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia”* (2004), quien retoma el pensamiento de Benjamin y presenta el pasaje de *la sin experiencia a la experiencia*, de la infancia sin experiencia, a la historia de la experiencia. El autor sostiene que en la modernidad es imposible la experiencia, es decir que hay situaciones que corresponden a otro tiempo histórico que imposibilitan la experiencia. Tal es así que en varios relatos docentes se presenta esta concepción:

- *“Al fusionarse hace que la clase sea menos productiva”* (Profesora de Inglés)
- *“Empecé a trabajar con años superiores puros, primero en 5° y luego en 4° cada curso con poca matrícula, comparada con las escuelas secundarias urbanas, se dificulta el trabajo de juego en el deporte”* (Profesora de Educación Física)
- *“En algunas situaciones que los alumnos/as son dispersos, y al compartir el aula les cueste la concentración, en esos casos se ocupa otro salón y se los separa por año si es necesario”* (directora).

Es la experiencia del adulto o de la adulta que menciona Agamben (2004), representada en la figura docente y del equipo de dirección, la que corresponde a un tiempo histórico, al tiempo de la escuela secundaria tradicional, el tiempo de la escuela secundaria selectiva y no obligatoria en la que se formaron, frente al hoy, el tiempo de aceleración haciendo que esa experiencia responda de un modo distinto.

Resulta interesante observar que tanto Agamben como Benjamin, sostienen que la máscara de las adultas y los adultos es la experiencia, impenetrable, y que las y los jóvenes quieren levantar esa máscara. Las y los jóvenes tienen una experiencia que la adultez no quiere reconocer y esta idea se puede observar en algunos relatos docentes, principalmente en aquellos que recuperan las dinámicas que se presentan en los desarrollos de las clases, cuando el estudiantado es quien encabeza las formas desde las cuales se gestiona el pluri-año. Esto se logra a través de la colaboración y ayuda mutua que impulsan los y las estudiantes del grado compartido, facilitando la tarea docente.

En los relatos docentes, suelen prevalecer lógicas más asociadas a la creación de forma escolar única (Pluriaño), buscando innovar ante prácticas del aula tradicional de secundaria, buscan algo nuevo, significativo, ya que lo cotidiano, lo que sucede en un aula graduada no brinda herramientas. La experiencia de haber trabajado en una de esas aulas ha bajado su cotización, “cayó”, diría Benjamin en el ensayo *“Experiencia y pobreza”* (1933).

La experiencia se produce

Es posible afirmar que, la experiencia de enseñar en pluriaño para las y los docentes genera otras experiencias, para comprender esta afirmación es necesario recuperar el aporte que realiza J. Dewey en “Experiencia y educación” (1958) donde considera que en todo vínculo pedagógico hay ciertas condiciones que permiten que haya una experiencia educativa, pero que si estas condiciones no se cumplen termina siendo una mímica porque no hay transmisión. Los y las docentes llevan a cabo una experiencia educativa, situación que se observa cuando la Directora relata que *“el vínculo que se genera en el aula de pluriaño con los alumnos es, único, es propio y que no se puede comparar con la relación que se establece con los alumnos de las aulas tradicionales”* (CP:Mugnos C..2017. Macedo) y que, amplía la Preceptora manifestando que:

Las y los estudiantes están más relajadas/os, preguntan con más libertad, saben que sus inquietudes pueden ser también las sus compañeros/as de aula, pero no de año, el estudiantado se ayuda unos a otros, generando algo así como una comunidad de aprendizaje, donde hay diferentes años aprendiendo la misma materia. (CP:Peceux R.2017.Macedo)

En las palabras docentes, se encuentran las condiciones que enuncia Dewey, para el autor la experiencia se produce, se planifica, la educación por la experiencia significa romper con una educación que se maneja con rutinas, debe haber ejercicio de la libertad del estudiante y de quien enseña (de los sujetos que participan del vínculo pedagógico) y que ese vínculo pedagógico se inscriba en un marco de la libertad política, se inscriba en una sociedad democrática.

Claramente la experiencia para el equipo docente no es impuesta, por el contrario, cuenta con una conexión con sus experiencias personales, que rechaza la

implementación del aula tradicional en el aula de pluri-año, produciendo un conocimiento al hacer.

La producción de experiencia por parte de las y los docentes exige un equilibrio, entre los puntos de partida y las producciones experimentales que se generan. Quizás para comprender con mayor profundidad lo que sucede en la experiencia de la directora, la preceptora y las o los docentes, es necesario revisar también la mirada que propone Lewkowicz en su libro "Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez" (2004), de pensar a la experiencia como marca subjetiva.

Lewkowicz junto a Baquero (2004), en la teoría de la destitución, enuncian la noción de experiencia, partiendo de la idea del agotamiento del Estado y la centralidad el mercado, produciéndose una ruptura, que lleva como consecuencia a la desaparición del piso simbólico que brinda el Estado, situación que sucede en la Escuela secundaria de Macedo donde la ruptura a la que hacen mención los autores es producida por la desaparición del modelo tradicional de escuela secundaria.

Ante esto, cada institución, en este caso la Escuela Secundaria Rural de Macedo, debe lidiar con los actores que circulan en ella, las subjetividades que se producen ya no tienen la base estatal, no hay un piso simbólico, y comienzan aparecer, a emerger los particularismos, lo que hemos dado en llamar en esta tesis como singularidades.

Esta situación es observable en los relatos, están las y los docentes que expresan un modo de ser, que estructuraron desde su experiencia en la escuela secundaria tradicional a la que concurrieron, en la institución formadora, en su práctica de años en el desempeño del rol, en donde el Estado brindaba las bases para la construcción de la subjetividad. Mientras que el grupo docente presenta en su relato otro modo de ser, construido también en una escuela tradicional, una institución formadora sin mayores cambios, pero una experiencia en el desempeño diferente, una experiencia en una institución donde el Estado perdió su centralidad (la Escuela Secundaria Rural de Macedo). Aquí, cada docente construye su experiencia en la institución, es decir ya la institución no construye, es la o el docente quien lo realiza, experiencia que genera una marca subjetiva.

Por último y para cerrar este punto es importante sintetizar que más allá de la destrucción de la experiencia descrita por Benjamin y Agamben y la afirmación de la

experiencia de Dewey y Lewkowicz, podemos alegar que son dos caras de la misma moneda y que se puede dar cuenta de la experiencia a través de un relato.

La experiencia fue y es un tema recurrente que remite a la reflexión y que, a través de las narraciones de experiencias concretas de docentes, de la construcción de los relatos, se puede constituir una importante fuente de análisis, reflexión y formación. Desde este marco se considera necesario dar apertura a un nuevo análisis y describir la experiencia de producirse como docente en el pluri-año de Macedo.

Producirse como docente en la Escuela Secundaria Rural

Considerando las singularidades propias de la Escuela Secundaria Rural como las formas de aprendizaje autónomo de los y las estudiantes, la necesidad de trabajar simultáneamente con diversos grupos (práctica que desarrollan diariamente las y los docentes), dar respuestas cuando no se puede llegar a la escuela a través de propuestas pedagógicas de continuidad para garantizar el derecho (situación que en el contexto rural sucede repetidamente por las contingencias climáticas que impiden la accesibilidad de los caminos), es necesario y oportuno analizar y recuperar como los/las docentes resuelven estas y otras singularidades y se producen en consecuencia.

Es oportuno aquí recuperar algunos aspectos de las narraciones docentes que se elaboraron a lo largo del proceso de investigación, he aquí:

- *“Tengo 27 años como profesora de Educación Física, me costó adaptarme a la ruralidad educativa de la secundaria en “el campo” y pluri-año, pero fue un desafío crecer, adaptarse a nuevas pautas, nuevas reglas, pero todo es posible”* Profesora de Educación Física.
- *“Las estrategias y los recursos son más productivos por la cercanía con el alumno, la comunicación, la puesta en común, la oralidad y la reflexión, pero es el docente el que debe buscar la mejor estrategia”* Profesor de Biología.
- *“Los contenidos de Construcción de ciudadanía son comunes en el ciclo básico, pero aun así al principio fue complicado, pero con el correr del año fui aprendiendo y experimentando”* Profesora de Construcción de Ciudadanía.

Nótese que las resoluciones que las y los docentes tomaron en relación al desempeño de su rol son producto de su propia mirada acerca de la realidad, de la escuela en la que se inserta y de la comunidad educativa.

Cabe señalar también que las y los docentes, en sus relatos, explican que han buscado en sus pares colaboración para resolver dudas y/o dificultades del pluriaño, así como también saber de qué se trata esta forma escolar. Ejemplo de esto es lo que menciona la profesora Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales al relatar *“cuando tome las horas, la única idea que tenía de lo que era un pluriaño era lo que contaban mis amigas docentes que ejercían como maestra en las escuelas primarias rurales, asique lo mío era bastante “incierto en ese momento”* (CP(ND):Kopciuch G.2017.Macedo); o el profesor de Geografía, que expresa *“Debo resaltar que fue de grandísima ayuda tanto la colaboración de otros profes que venían trabajando con el grupo como el acompañamiento del equipo de conducción, lo cual facilitó la tarea”* (CP(ND):Juárez F.2017.Macedo).

Podría inferirse que el debate en torno a la enseñanza en las aulas rurales de la escuela secundaria de Macedo, queda reservado a la reflexión personal y a la generación de espacios de construcción compartida entre colegas un ejemplo que completa esta idea se encuentra en el relato de la profesora de Educación Física, cuando manifiesta que *“con ayuda de la directora pude plasmar mi intencionalidad de propuesta pedagógica”*.

Es oportuno ahora mencionar que en las encuestas se consultó a las y los docentes sobre las preocupaciones ante la forma escolar de Pluriaño y a quienes respondieron afirmativamente se indagó si compartían las mismas, como resultado se puede observar que el 71,5% respondió que comparte las preocupaciones con sus pares y el 28,5% con el equipo de conducción.

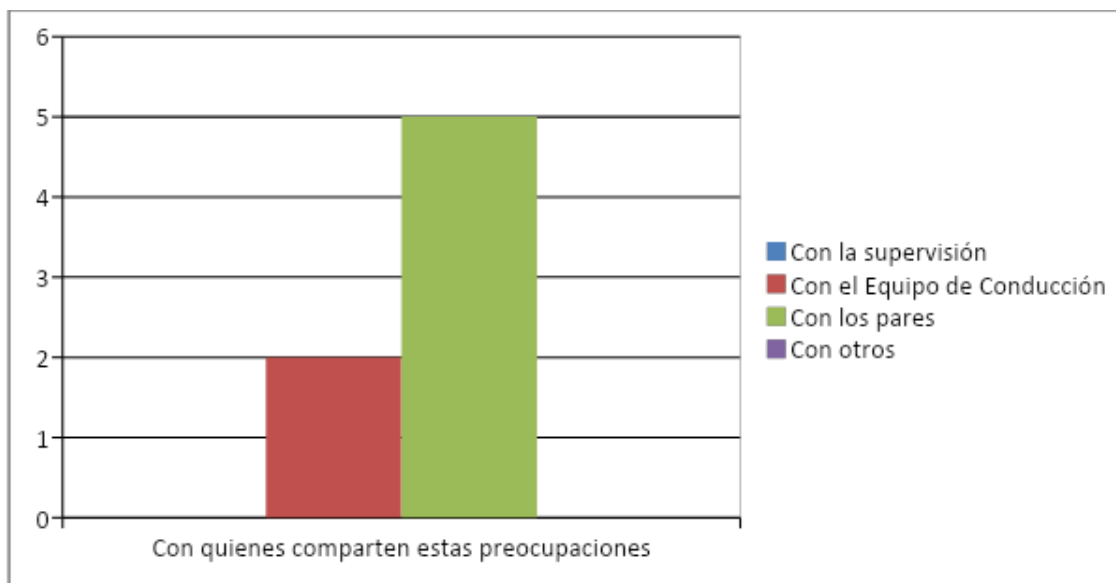


Figura No. 5 - Resultado de análisis de punto 5. Encuesta a docentes

La trayectoria profesional de los y las docentes de la Escuela Secundaria Rural de Macedo se construye en el Paraje, en medio de decisiones individuales e intereses comunitarios, con intercambios eventuales entre pares y con el equipo de conducción. Es decir que, las prácticas que llevan a cabo dichos docentes, se autorreproducen y son recursivas, las recrean, pero a su vez las actividades que realizan diariamente crean las condiciones para que el pluriaño funcione.

Para completar el análisis es de suma importancia en este punto retomar a Giddens, quien explica que hay *“un conjunto de propiedades articuladoras o estructurales que hacen posibles que las prácticas sociales existan en segmentos de espacio y tiempo y adquieran una forma sistémica”* (Giddens, 1995:54). Es decir que, hay un ida y vuelta donde ambas propiedades ayudarían a la producción y reproducción constante de la forma escolar de pluriaño.

Para dar continuidad al análisis, se retoma de las encuestas la indagación sobre la formación docentes inicial y/o continua en temáticas que hagan referencia a la ruralidad, o al ámbito rural específicamente, para ello se recupera la consulta si han recibido capacitación para la implementación de la forma escolar de pluriaño, a lo cual en su totalidad (100%) respondieron que no recibieron capacitación, incluso la profesora Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales en su relato agrega que:

hasta la actualidad nunca recibimos una capacitación para profesores de Escuelas Secundarias Rurales con Pluriaño, si recibimos materia de trabajo para los alumnos y para docente, pero faltó capacitación para el

trabajo con los mismos, aun hoy uso ese material en formato libro o virtual accediendo al portal abc.gov.ar escuelas rurales. (C P (ND): Kopciuch G.2017.Macedo)

La vacancia de formación docente para resolver la enseñanza del nivel secundario en situaciones del ámbito rural, la carencia de bibliografía específica o la inexistencia de materiales de desarrollo curricular, también son recurrencias, pero generadas por falta de políticas educativas que den respuesta y consecuentemente favorecen a que el desarrollo de la tarea docente en el ámbito rural quede a criterio de sus decisiones personales.

Sin embargo, aun así, muchas y muchos docentes encuentran en la ruralidad un espacio laboral y de desarrollo profesional, ejemplifica lo enunciado el relato de la profesora de Educación Física: *“cuando tuve la posibilidad de tomar el pluri año no me acobardo [sic.] la propuesta y le di para adelante”*. Las y los docentes asumen diversos compromisos que dan cuenta de diferentes valoraciones de la vida en el campo, se preocupan por llegar y estar, colaborar con las necesidades de las familias, generar vínculos sostenidos y romper el aislamiento, de ello dan cuenta los siguientes testimonios:

- *“hay que estar atento a que los alumnos cuenten con el material de trabajo, ya sea haciendo de nexo con la ciudad, utilizando los materiales que hay en la escuela o ampliando con algún libro aportado por otro docente”*. Profesora de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales.
- *“cuando llueve no se puede circular, impidiendo el ingreso de los/as docentes y los alumnos, lo cual me hace pensar en la dificultad para tener continuidad pedagógica y la necesidad de dejar actividades para el hogar y así compensar el tiempo perdido”*. Profesor de Matemática
- *“Acá es diferente, se dialoga sobre lo que les pasa en sus familias, con sus abuelos, tíos...al culminar cada ciclo lectivo se realiza un asado para despedir el año por parte de profesores y padres, también las familias se acercan para agradecer y desear felices fiestas”*. Directora

Los tiempos de aprendizaje son parte de las preocupaciones docentes también, esta situación se motivada en la consideración de las condiciones de vida de los y las estudiantes, cito:

- *“los chicos vienen de lejos, por eso los esperamos para izar la bandera”* dice la Preceptora;
- *“intentaba compensar todas las dificultades reforzando las actividades a realizar en el hogar para aprovechar al máximo las dos horas semanales con los diez alumnos”* expresa el Profesor de Geografía
- *“el gusto por la lectura pasa a formar parte de otro entretenimiento en su vida rural ya que a veces es escaso o nulo el acceso a internet”* la profesora de Prácticas del Lenguaje.
- *“La comunidad dona libros para que los alumnos se lleven a su hogar”* comenta la directora.

Claramente las trayectorias educativas estudiantiles están a resguardo en la Escuela Secundaria Rural de Macedo por parte del equipo de docentes, quienes no solo se vinculan con las familias, sino que también conocen la realidad del contexto rural y las situaciones que las y los estudiantes viven, y ante todo eso buscan estrategias para favorecer el aprendizaje de los y las jóvenes que allí concurren.

En síntesis, los y las docentes expresan un modo de ser donde conjugan su desarrollo profesional con la preocupación por sus estudiantes y en ambas circunstancias se evidencian los supuestos personales respecto de los intereses, necesidades y decisiones que toman. Claramente la experiencia de producirse como docente en la Escuelas Secundaria Rural de Macedo, está en conexión con su experiencia personal.

Conclusiones parciales del capítulo

Las producciones docentes permitieron observar la perspectiva de cada una y cada uno, a partir de las exposiciones en las que nombran la realidad.

Es por eso que a posteriori de la lectura y en virtud de los diálogos mantenidos en los encuentros, es dable concluir que la experiencia se puede transmitir por relato, con la salvedad de que siempre hay algo que va a ser propio de quien cuenta la experiencia, algo que no relata, pero que se deja observar en las expresiones del relato, en este caso en las producciones elaboradas por las y los docentes en sus redacciones. Hay un resto irreductible que hace que la experiencia sea propia, siempre hay algo que no se puede compartir, pero que se ha tenido en cuenta en el análisis y para la elaboración de cada apartado.

Aun así, es importante dejar claro que las y los docentes producen permanentemente un conocimiento al hacer que surge en la relación con una otra o un otro, y en sus actividades cotidianas en la escuela y a su vez que esto repercute en sus propias trayectorias profesionales y produce efectos en sus *quehaceres*.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES FINALES Y GENERALES

Presentación

Luego del recorrido que se ha presentado en la tesis el presente capítulo busca poner en tensión los puntos de partida con los resultados obtenidos del trabajo de campo y así revisitar supuestos, perspectivas y concepciones para dar lugar a la reflexión final sobre temas puntuales que hacen al pluriaño en la Escuela Secundaria Rural y al trabajo docente. Identificando también las posibles contribuciones sobre la temática del pluriaño.

Se organiza el capítulo en tres momentos, con la intención de realizar un ejercicio de integración de los aportes, el primero a través de un breve desarrollo invita a recuperar la hipótesis, el recorte temporal y los trabajos académicos con los que se puso en diálogo la investigación continuando con el trabajo que desarrollan las y los docentes en la Escuela Secundaria Rural interpelados por la realidad del contexto y la forma escolar que propone el Pluriaño.

Luego, se da inicio al segundo momento donde se presenta la apertura a la reflexión, atendiendo a las regularidades encontradas y dando lugar a pensar en otras formas posibles de organizar la escuela secundaria a partir del pluriaño, así como también de conocer otras formas de la experiencia docente. Es por ello que este apartado se encuentra organizado bajo tres títulos que hacen referencia precisamente a formas: la forma escolar, forma de saber y la forma de estar y participar en la Escuela Secundaria Rural con Pluriaño.

Dando continuidad a línea de pensamiento que se viene proponiendo a manera de conclusión, es que se agregó la tercer momento “Pensamos colectivamente”, atendiendo que en la investigación, se ha observado que hay un elemento implícito en la forma escolar de Pluriaño que podría ser considerado como condición necesaria para concretar el imperativo de la inclusión, no solo en la Escuela Secundaria Rural, de esta manera se presentan las singularidades identitarias que se reconstruyeron a partir del análisis de la forma escolar de Pluriaño y la definición de la forma de enseñanza que en él llevaron a cabo los/as docentes desde la experiencia que allí forjaron.

Recuperando puntos de partida

En la tesis por un lado se ha explorado y analizado la forma escolar de Pluriaño que lleva cabo una Escuela Secundaria Rural de la provincia de Buenos Aires en el período de 2010 a 2017, y por otro, se buscó identificar las percepciones y experiencias que tienen las y los docentes sobre la forma escolar de Pluriaño frente al dispositivo escolar moderno.

El recorte temporal que se efectuó se relaciona directamente con la experiencia “Enseñar en Pluriaño” que nace en 2010 y como ya se mencionara anteriormente, en el marco de la decisión política de la Provincia de Buenos Aires para dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel secundario rural, hasta el 2017 con la intención de observar cómo se sostuvo la continuidad de la propuesta ante el cambio de gestión.

De esta manera la investigación permitió generar una dimensión que posibilitó ubicar el análisis entre:

- los acontecimientos de la *Escuela Secundaria Rural, el aula* y la estructura planteada por la *Dirección Provincial de Secundaria*,
- las experiencias *de prácticas docentes y su sistematización*,
- lo que es del *orden de lo deseable* y lo que es del *orden de lo posible*.

Es así como los hallazgos de la investigación posibilitaron revisar el supuesto de partida, en el que se asume como hipótesis que la forma escolar de Pluriaño en las Escuelas Secundarias Rurales es una variación organizacional donde las y los docentes se sentirían interpeladas e interpelados, ya que no solo no han sido formados para esta nueva forma escolar, sino que tampoco se ha formulado un modelo pedagógico que dé respuesta a esta modalidad.

En ese sentido, la investigación se puso en diálogo con dos trabajos académicos: uno de ellos realizado en Argentina por Flavia Terigi (2009) y un segundo realizado en México por Romero Salcedo y otros (2010). Si bien ambos analizan la enseñanza en secciones múltiples de escuelas primarias, se centran en los elementos referentes a la planeación de la enseñanza, puntos con los que se trabajó en las encuestas.

Es por ello que se ha procurado ir más allá de describir al Pluriaño y caracterizar esta forma organizacional, precisamente porque el objeto de estudio abordado se torna significativo en tanto recrea la singularidad del escenario de constitución del pluriaño.

De este modo, como punto de partida se dió cuenta sobre sus inicios, constatando que surgió de una demanda de la comunidad y su organización se basó en los criterios pedagógicos del nivel secundario. Lo que generó una intervención inmediata de las y los docentes que trabajaban allí, produciendo nuevas formas de hacer dando sentido a un nuevo escenario que tenía el objetivo claro de garantizar la obligatoriedad del nivel.

En este recorrido, se hace necesario inscribir el trabajo docente en el escenario en que se desarrolló, partiendo de la premisa de que las y los docentes definen al Pluriaño en relación a la manera en que actúan en él, es decir, el trabajo docente se inscribe en un desafío, refiriéndose al desconocimiento de esa forma escolar.

Enseñar y aprender en la Escuela Secundaria Rural, requiere prestar especial atención a las singularidades propias que tienen que ver con la organización de los grupos áulicos, con los tiempos de enseñanza y del aprendizaje, del uso de los espacios y de las formas de estar en el ámbito rural. Y es desde allí que las y los docentes se van definiendo en relación al estudiantado, a la escuela y al espacio que ocupan en el medio educativo rural. En otras palabras, podría decirse que esa definición se encuentra interpelada por las singularidades de la realidad escolar y es así como las y los docentes van pensando y comprendiendo lo que hacen en tanto lo están llevando a cabo.

Continuando con esta línea de análisis, se puede observar que las acciones que desarrollaron en el pluriaño no cuestionaron la estructura misma del acto de enseñanza, lo tomaron como punto de partida y buscaron modos de organizar y desarrollar los contenidos de los diferentes años, agrupando al estudiantado en condiciones de una enseñanza simultánea, podría decirse que sus acciones se sustentaron en marcas comunes que se dan en la mayoría de las instituciones educativas del nivel.

La descripción del Pluriaño y caracterización de esta forma organizacional también se realizó desde el trabajo docente, como “autoras o autores” de su relato, ya que asumieron la puesta en marcha de Pluriaño y es por ello que se trabajó con la puesta en lenguaje de lo que han vivido, de lo que les ha pasado en su experiencia de enseñar en esa forma escolar.

En las narraciones elaboradas, se puso en evidencia que constituyen su experiencia sobre el pluriaño desde una perspectiva positiva, expectante y desafiante. La experiencia a la que se hace mención es generada sobre sus acciones pasadas ya

que la relatan como producto de la conexión con sus prácticas docentes previas, se trata de esta manera, de una producción de experiencia de subjetividad.

“Abriendo a la oportunidad”

Buscando reflexionar sobre la forma escolar y atendiendo a sus regularidades e invenciones al hacer y en particular analizando el impacto de la obligatoriedad en una experiencia educativa concreta, observada tanto a nivel institucional como de los sujetos que la viven y ejecutan diariamente; se construyó un recorrido que permitió comprender cómo se hizo lugar a otra forma de escuela Secundaria, que busca dar respuesta a situaciones puntuales y convoca a pensar otras maneras de albergar y organizar la escuela,

Además, también resultaron otras formas posibles de la experiencia de enseñar y de aprender, lo que significa, presentar a continuación la posibilidad pensar cada uno de los puntos analizados como oportunidades la Escuela Secundaria abriendo nuevas posibilidades, sin perseguir el propósito de construir una respuesta universal ni mucho menos totalizadora para todas las escuelas secundarias solo es una invitación que convierte a la experiencia de la escuela secundaria rural en una oportunidad.

El pasaje a una concepción inconclusa y en proceso.

Atendiendo a lo enunciado precedentemente, se busca abandonar el imaginario sobre lo imposible o dificultoso de modificar o transformar la forma escolar de la Escuela Secundaria, convirtiendo a la experiencia rural en una oportunidad, de pensar a la forma escolar desde una concepción inconclusa y en constante proceso y no hegemónica y única.

Para ello se parte de la idea de que la experiencia que se transita en la Escuela Secundaria Rural de Macedo, da apertura a la posibilidad de pensar la forma escolar en relación con el contexto y las prácticas cotidianas.

En este sentido y con la intención de explicar esta concepción, el análisis y la reflexión se centró en: *Las recurrencias y las singularidades* que emergen de los modos de hacer en el Pluriaño.

Las recurrencias y singularidades que se fueron identificando en la investigación se pusieron en tensión con los interrogantes iniciales generándose algunas respuestas, pero también nuevas posibilidades de análisis teniendo en cuenta

que muchas de ellas surgieron como alternativas a las diversas dificultades que se les fueron presentando a las y los docentes y al equipo de conducción en la implementación del pluriaño.

Si bien es importante reconocerlas como un todo de la forma escolar de pluriaño para su análisis y lograr una clara definición de cada una se organizaron desde sus características, identificado aquellas que hacen referencia al hacer en cuanto a lo organizacional propiamente dicho, otras las que manifiestan modos de estar, participar y vivenciar el pluriaño y por último las que generan conocimiento desde la acción diaria.

Por último y teniendo en cuenta que el objeto de análisis de la investigación es la forma escolar de pluriaño, se interpela a esta recurrencias y singularidades desde la definición de forma, tomando para ello la acepción que aporta la RAE -como configuración externa de algún modo o manera en que se hace o en que ocurre o está organizado algo – es así cómo se llegó a la enunciación de tres formas propias del pluriaño:

- como *Forma de hacer*,
- *Forma de estar y participar*
- y *Forma del saber*.

Forma de Hacer. Variación organizacional: Pluriaño

¿La forma escolar estructura la experiencia escolar? Este es el interrogante para iniciar el primer análisis sobre formas en este caso forma de hacer. Como ya se ha desarrollado previamente la forma escolar son los componentes que se sostienen con cierta regularidad, convirtiéndose en instituidos y condición instituyente para cualquier escuela secundaria.

Estos elementos o componentes que se encuentran en la escuela secundaria, son los que entraron en tensión en la Escuela Secundaria de Macedo, forjando otras prácticas, versionando los espacios escolares, generando agrupamientos flexibles, buscando dar respuesta a las condiciones históricas que la obligatoriedad del nivel hacía presente en ese lugar.

Recordemos que la política educativa centró su escenario en la universalización de la obligatoriedad del nivel y para ello dio inicio a un proyecto para garantizar en un ámbito como el rural, tomando la decisión la provincia de Buenos Aires de poner en marcha Enseñar en pluriaño en el año 2010.

Sin embargo, unos años antes, en 2007, en el Paraje de Macedo (en la única Escuela Primaria de la comunidad) de la mano de la implementación del diseño curricular para el 1º año, emerge una forma escolar nueva, en este caso, como respuesta a una demanda social: el ciclo básico en pluri año de la nueva Escuela Secundaria, anexo de la Escuela Secundaria N°6 que funciona en la planta urbana del distrito de Madariaga.

Las aulas, los patios, la preceptoría y la dirección se convirtieron en espacios compartidos con el nivel primario, una nueva escuela secundaria comenzaba a organizarse en la tensión entre la demanda social y la obligatoriedad del nivel.

Las cargas horarias totales en cada ciclo de la Educación secundaria, posibilitó, la forma organizacional en Pluri año y género la revisión del modelo organizacional hegemónico a nivel institucional, interpelando la definición del tiempo de enseñanza y de aprendizaje, demandando la revisión del espacio escolar y las condiciones de enseñanza, invitando a observar más detenidamente los modos de aprendizaje y las posibilidades y limitaciones que presentaban las propuestas pedagógicas.

Es así como la mirada al Pluri año de la Escuela Secundaria Rural de Macedo mostró no sólo los límites que presentaba la forma escolar hegemónica, sino también puso en tensión la importancia de dar respuesta a la inclusión, generando de esta manera la necesidad de resignificar la idea de forma escolar.

En principio es importante destacar cómo bajo ciertas condiciones históricas y ante nuevos requerimientos normativos, la escuela con el fin de dar respuesta, generó nuevas prácticas, como:

- Reformulación de agrupamientos de estudiantes, ya no se podía organizar un agrupamiento por año formal había que pensar en secciones múltiples;
- Reestructuración espacial de las aulas, era necesario organizarlas en relación a las necesidades que demandaban los nuevos agrupamientos;
- Redefinición de las planificaciones y las propuestas pedagógicas, se planteó la demanda de pensar en otros modos de enseñar y de aprender, en resignificar el uso de los recursos, ya que la organización de la clase requería nuevos criterios;

- Revisar los tiempos de enseñanza y de aprendizaje, se convirtió en un imperativo, para dar respuesta a la individualidad, la grupalidad y la diversidad;
- Recrear la organización administrativa para que se visibilice el escenario escolar tal cual se desarrolla cada día. Repensando el registro de Asistencia y el Registro de Temas entre otros.
- Reorganizar el horario de la jornada escolar respetando las cargas horarias de cada materia y el horario de funcionamiento de la escuela secundaria.

Todas estas invenciones se fueron generando a causa de las dificultades que iban surgiendo en la implementación. Fue así como desde esa perspectiva se pensó y decidió cada cambio institucional, fueron las y los docentes junto al equipo de conducción quienes cargaron de sentidos a la propuesta de pluriaño, recuperaron la gramática escolar e interpelan la realidad, haciendo del Pluriaño de la Escuela Secundaria Rural de Macedo una propuesta singular.

La historia de la Escuela secundaria de Macedo y la especificidad de la forma escolar de pluriaño, ilustran la ruptura de componentes hegemónicos e invitan a comprender la posibilidad de que la obligatoriedad con inclusión de todas y todos es posible.

Así como también se advierte que si bien algunos rasgos nuevos, difieren de la escuela secundaria tradicional, otros siguen operando y van demarcando la institución. Desde esta perspectiva y retomando la conceptualización sobre forma escolar desarrollada por Vincent, Lahire y Thin (1994), el pluriaño podría ser considerado una forma escolar ya que confiere unidad a una configuración en el marco de la obligatoriedad del nivel y en el ámbito rural, presentando características propias.

Forma de Estar y Participar: Docentes Interpeladas e interpelados:

Reto/Desafío

La experiencia y percepción de las y los docentes ocupan un lugar significativo en la puesta en marcha del pluriaño y es la Escuela Secundaria de Macedo quien nos permite ilustrar una variación donde los componentes duros del formato hegemónico se articulan en una forma más flexible, sin romper con la estructura de la escuela secundaria, proporcionando un sentido incompleto y en proceso de su forma.

Si bien el proyecto Enseñar en pluriaño fue una gran oportunidad para la continuidad de las trayectorias educativas de los y las jóvenes que concurren al paraje Macedo, para las y los docentes se presentó como un reto, tanto al momento de planificar, como en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Para el equipo de conducción la organización de las materias, los horarios, los agrupamientos, el uso de los espacios, los documentos administrativos, también formaron parte específica del desafío.

La enseñanza simultánea de grupos heterogéneos tanto en conocimiento como en edad reclamaba un hacer específico, donde la o el docente debía responder con intervenciones individuales y generales.

La diversidad de los agrupamientos, requirió a la o el docente una organización de los contenidos, los cuales debían presentar diferentes niveles de complejidad respetando la prescriptividad, así como también hacía necesario repensar la organización del agrupamiento estudiantil y el criterio de desplazamiento que usaría en el aula, ya que no debía producirse inactividad y era necesario atender al conjunto de estudiantes en general y a cada uno en particular.

La falta de formación docente inicial y continúa específica de la modalidad rural, fue una constante que enunciaron las y los docentes ante las demandas de cómo estar y participar en la Escuela Secundaria Rural. Pero al mismo tiempo, consideraban que el pluriaño permitía garantizar el nivel secundario, aunque era compleja su implementación. La apropiación de cánones fundamentales del enseñar son la marca con las que se construyen docentes y fue el pluriaño una disrupción para la puesta en práctica de esos cánones, generando la necesidad de búsqueda de nuevas estrategias. De esta manera, su estar y participar se fueron convirtiendo en elementos constitutivos de una forma propia.

Los y las docentes fueron generando estrategias singulares que les hacían parte de esta forma escolar. El estallido de las singularidades que generaban como respuestas comenzó a repetirse de manera diaria en algunos casos como el desarrollo de la clase o el ingreso a la escuela y en otros anualmente como la organización del mosaico horario.

Y sin importar cada cuanto se repetían con el correr del tiempo fueron generando prácticas usuales, modos de estar tanto para quienes ejercen la docencia como para quienes ofician de estudiantes en la institución, al punto que en algunas ocasiones esos modos se consideraban como herramientas para quienes las

ejecutaban y ante la llegada de un nuevo actor a la institución eran compartidas como tal.

Los discursos docentes y sus acciones, expresan la manera en que conciben la forma escolar de pluriño y es a través de sus propósitos donde se puede observar que esta forma escolar penetró en ellos y ellas y fue mellando un posicionamiento, aspecto observable en las acciones que realizan para resolver el tema de la distancia que presenta la comunidad rural de Macedo del pueblo.

Si bien es un denominador común de la ruralidad el recorrido que deben hacer para llegar a la escuela, en este caso ellos/as van y vienen del pueblo trayendo libros, fotocopias y todo recurso que fuera necesario para dar la clase o que necesiten sus estudiantes, puntualmente. En el ámbito rural, las condiciones de accesibilidad y las inclemencias climáticas son factores importantes que se deben tener en cuenta al momento de decidir trabajar en ese lugar, en este caso las y los docentes le suman su impronta, le adicionan a eso que ya es sabido, a ese recorrido que hacen, un modo de estar, diferente y único, agregando una impronta ética y estética a su rol que la asumen a través de relación con el contexto y las prácticas cotidianas.

Las y los docentes, fueron resolviendo las situaciones entre sí, como pares, apoyándose, compartiendo las estrategias que iban creando y las dificultades que se les presentaban, es así como fueron dando cuenta de un modo de ser (allí y para esa escuela secundaria) y un modo de hacer que se conjugaron en su posicionamiento individual y colectivo.

Retomando su formación inicial, que era con lo que contaban y como portadores de una imagen de escuela secundaria, se vieron con autoridad para producir modificaciones, alteraciones y respuestas para que la escolarización con aprendizaje de los y las estudiantes del paraje sea posible. Es decir que la gramática escolar conocida fue la que les permitió llevar a cabo la tarea, reversionando el posicionamiento.

Las y los docentes lejos de frustrarse, se fortalecieron y varios tipos de profesoras y profesores fueron apareciendo, pero todas y todos con un denominador común: ser parte de la Escuela Secundaria de Macedo, delineando una forma de estar y participar allí.

En sus relatos dieron cuenta del desafío con el que se encontraron y también aludieron a las diferentes formas nuevas que buscaron. Este aspecto es retomado del

trabajo de investigación de Gajardo y de Andraca (1992) mencionado anteriormente, donde las autoras, enuncian que en la zonas rurales, coexisten tantas definiciones de docentes como tipo de ejercicios de la docencia, situación que se ha podido observar en la presente investigación permitiendo inferir que la falta de recursos metodológicos propios para la enseñanza en ese contexto sería uno de los factores que interpela a las y los docentes generando por parte de ellos múltiples respuestas que posibilita la construcción de su experiencia como docentes de Pluriaño, creando y recreando formas de hacer con sus pares.

Las y los docentes corporizan en prácticas la manera que se perciben. Se dicen docentes de la Escuela Secundaria de Macedo y en consecuencia actúan. Apareciendo desde esta perspectiva un eje relacional entre la institución, el vínculo con sus pares, el contexto y su constitución, y a su vez entre esta y su posicionamiento allí.

Es importante destacar que si bien la tarea docente quedó a criterio de decisiones personales, está encuadrada en un reto institucional y que todas sus acciones están pensadas en la implementación del Pluriaño y para garantizar la obligatoriedad del nivel.

Estas acciones que fueron ejecutando y las estrategias que fueron elaborando presentan puntos en común, entre los cuales se encuentran:

- *El tiempo que le dedican a la escuela:* en el sentido más amplio de la tarea, los/as docentes de la Escuela Secundaria de Macedo consagran un importante interés a todo lo que sucede en ella. Llevan a la práctica acciones que exceden al horario de trabajo y a su actividad docente.
- *La formación específica sobre lo rural:* si bien manifiestan de manera unánime no haberla recibido, esta se va constituyendo a través de su experiencia en una formación continua, conformando un corpus de un conjunto de conocimientos y habilidades específicas que requirió el propio ejercicio de la docencia en ese contexto rural.
- *La creatividad e Invención pedagógica:* junto a la formación específica sobre lo rural y en relación directa con el tiempo que le dedican, los y las docentes indagan y se interrogan en cómo enseñar, cómo organizar la enseñanza, el aula, los espacios escolares, los agrupamientos de estudiantes, etc. En esa búsqueda de respuestas y en el ensayo de

posibilidades hacen de la docencia allí objeto y práctica de la investigación diariamente.

- *Pertenencia a la institución:* las y los docentes dan cuenta de una importante inserción a la escuela a través de la búsqueda de estrategias que dieran respuesta a la enseñanza en el aula, elaboración y /o búsqueda de materiales, al re diseño de propuestas pedagógicas específicas para esta escuela secundaria en el contexto rural, al acompañamiento a los pares noveles que recién llegaban a Macedo, entre otras cuestiones.

En síntesis, la diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje que fueron ensayando, la colaboración mutua y continua, el considerarse parte de un colectivo a través de sus acciones, son elementos que ponen en valor su experiencia, la cual podría considerarse como sumamente valiosa. Es precisamente en la forma de estar donde las y los docentes constituyen su forma de ser y participar. Ambas de carácter dinámico y continuo.

Forma del saber: ¿Modelo pedagógico único? o ¿Modelo pedagógico inconcluso y en proceso?

La escuela secundaria no es algo dado, no es un producto y en este caso puntual es una invitación a pensar en cómo se recrea como escuela secundaria en el contexto rural y como se crea como una experiencia propia.

Enseñar en Pluriaño dio lugar a visibilizar la problemática que se presentaba en las escuelas secundarias rurales de la provincia de Buenos Aires ante la obligatoriedad del nivel y el imperativo de inclusión y masificación. El caso de Macedo resultó una oportunidad de reconocimiento de las posibilidades y limitaciones del sistema, dando lugar a modos de hacer administrativos, pedagógicos y didácticos que se convertirían en un saber.

En la experiencia construida por los y las docentes, se pudieron encontrar algunas respuestas a las dificultades, a los planteos, algunas formas de saber sobre los desafíos, muchas de ellas como ya se mencionó relacionadas con el cómo enseñar al grupo, cómo organizar la clase, cómo atender a las necesidades de cada estudiante, cómo completar lo aprendido o anticipar lo que se aprender, entre otras.

Las y los docentes ante el desafío fueron generados un espacio de análisis, de reflexión, de creatividad e intervención sobre la base del quehacer diario, dando lugar

a la emergencia de nuevos saberes que ampliaron y profundizaron lo sabido, saberes que trascendieron el aula y se convirtieron en característica propia de la Secundaria de Macedo. Fueron capaces de producir un conocimiento sobre el hacer descubriendo nuevas posibilidades, que excedió a los saberes implícitos en sus prácticas, de su formación inicial y esto fue posible por las condiciones institucionales con las que se encontraron

Esta forma de saber no se reduce a la explicitación de lo que hicieron, se trata más bien de un saber que se construye en la experiencia, que se construye desde esa práctica diaria. Una forma de saber que resulta de volver sobre las ideas que las y los docentes tienen sobre la escuela secundaria. Domingo Contreras y Nuria Pérez Lara (2011) ayudan a explicar esta idea de pensar sobre la experiencia apelando a los planteos de Hannah Arendt, quien menciona *“que no es posible pensar sin experiencia personal”* y agregan: *“Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa”* (2011:21).

La experiencia provocó el pensamiento, la experiencia llevó a cuestionar, impulsó a buscar soluciones, respuestas, estrategias, nuevos saberes, para comprender aquello que sucedía en Macedo en la Escuela Secundaria.

Mirar lo que sucedió en esta Escuela da cuenta de la experiencia, no como acumulación de sucesos sino como apertura a lo vivido por el equipo docente. Leer en el acercamiento lo que se vive y experimenta, dando valor a las múltiples dimensiones y cualidades de las vivencias en las que participan en el acto educativo. Se trata de una manera especial de mirar lo que allí pasa, acciones que deben ser pensadas y entendidas como lo que son, en ese contexto determinado y que requieren de un saber para hacerlas presente y poder nombrarlas.

Como señalan Domingo Contreras y Nuria Pérez Lara (2011), este saber no puede desprenderse del acontecer, es un saber que orienta el pensamiento y las prácticas educativas docentes. Por lo tanto, no es generalizable o posible de universalizarse, es un saber que emerge de la realidad de ese contexto y de las relaciones que allí se dan. Esta forma de saber se produce en interacción con los saberes de la formación inicial, entre cruzándose con las nuevas respuestas que buscan dar nombre a lo que hacen diariamente. La construcción de nuevas estrategias permitió tomar decisiones que dieron cuenta de formas posibles de enseñar, de estar y

participar, otorgando valor a esa nueva forma de saber construida en la Escuela Secundaria de Macedo.

En otras palabras, la validez de esta forma de saber se fundamenta en el alto porcentaje de participación que presentaron las y los docentes en la búsqueda de la puesta en marcha del pluriaño, en la colaboración entre sí, en la confrontación con lo sabido y en las reformulaciones que emergieron.

Pensando colectivamente los hallazgos

Dando continuidad a línea de pensamiento que se viene proponiendo en cada capítulo a manera de conclusión, es que se agregó “Pensamos colectivamente”, atendiendo que, en la investigación, se ha observado que hay un elemento implícito en la forma escolar de Pluriaño que podría ser considerado como condición necesaria para concretar el imperativo de la inclusión, no solo en la Escuela Secundaria Rural.

Cualidades Educativas para algunas y algunos. Singularidades identitarias para ellas y ellos.

El interrogante que motiva este punto tiene que ver con lo que en los capítulos precedentes se ha planteado, resumiendo en que sí hay una forma de saber resultante de la práctica a la experiencia y de esta a la práctica, entonces ¿Cuál es? ¿Qué saber surgió allí en esa Escuela Secundaria con la implementación del pluriaño?

Para dar respuesta a la inquietud y presentar esas cualidades educativas propias de la Escuela Secundaria de Macedo, en primer lugar, es importante retomar nuevamente la conceptualización sobre forma escolar desarrollada por Vincent, Lahire y Thin (1994) y recuperando la experiencia construida por las y los docentes, se podría dar inicio al diseño de un modelo pedagógico propio y a la escuela Secundaria de Macedo dar la oportunidad de legitimar lo construido.

Los y las docentes, pusieron en relatos su realidad, la nombraron, generando un conocimiento desde el hacer diario, eso se convirtió en singularidades identitarias no en cualidades educativas dado que son resultante de la forma escolar en relación con el contexto y las prácticas cotidianas.

Singularidades Identitarias porque se practican con regularidad, convirtiéndose en instituidos para quienes están allí y condición instituyente para la Escuela secundaria de Macedo. Porque es a partir de ellas, como las y los docentes viven la experiencia y se perciben, ocupando un lugar significativo en la puesta en marcha del

pluriaño y en la Escuela Secundaria de Macedo. Singularidades identitarias porque no buscan generalizarse sino ser pensadas y nombradas desde la escuela secundaria de Macedo donde:

- Diferentes años aprenden en simultáneo.
- La organización administrativa, pedagógica y didáctica está a cargo de los/as docentes
- Adaptan, inventan y elaboran formatos de planillas, documentos propios de la dinámica institucional de cualquier escuela secundaria contextualizados a su realidad un ejemplo de esto es la adaptación que realizan al Registro de asistencia y Registro de temas, cobrando cada uno de ellos un nuevo formato.
- La diversidad y multiplicidad de criterios a la hora de la elaboración y organización de las propuestas pedagógicas conviven en esta forma escolar.
- La organización de la clase se basa en agrupamientos reducido de estudiantes y diversidad de edades.
- Estudiantes de diferentes edades, en una misma aula trabajan en conjunto, en el mismo tiempo y en la misma carga horaria como práctica habitual y diaria.
- Los años formales son la base de organización de la clase, formando subgrupos internos.
- El agrupamiento flexible es una estrategia imprescindible para organizar la clase.
- El clima escolar se caracteriza por el compañerismo, cooperación y la colaboración favoreciendo los vínculos tanto entre estudiantes como entre docentes.
- El enriquecimiento del intercambio entre pares, donde estudiantes más grandes, aportan sus vivencias con relación a un contenido a estudiantes de años menores, es una estrategia espontánea de trabajo en el aula.
- Las aulas, los patios, la preceptoría y la dirección son espacios compartidos con el nivel primario.
- La distancia que se recorre para llegar a la escuela es un denominador común de estudiantes y docentes.

- Los recursos materiales para las clases son limitados. Requiere que las y los docentes traigan de la ciudad lo que hace falta.

- Invención de una organización horaria, de un Mosaico, con el criterio único de materias comunes y materias específicas, favoreció la organización de la jornada escolar.

- La dinámica de trabajo en el aula se relaciona directamente con la organización espacial.

- Las y los estudiantes tienen la posibilidad de revisar o anticiparse a los contenidos dependiendo del año escolar en el que se encuentren.

- Las y los docentes caminan el aula como una constante, a través de un doble movimiento, organizar a todas y todos, y trabajar con algunas o algunos.

- El aprendizaje autónomo se ve favorecido con este doble movimiento que despliega el docente al recorrer el aula, los y las estudiantes cuentan con tiempos de espera que les permiten tomar decisiones para resolver la tarea encomendada.

- La conjunción de la diversidad curricular y de aprendizajes que se da en la simultaneidad hacen del pluriaño una propuesta particular, diferente y única.

- El criterio para la búsqueda de estrategias se basa en los llamados años escolares, ya sea para organizar al estudiantado, seleccionar los recursos y elaborar la propuesta didáctica.

- Las tomas de decisiones por parte de las y los docentes y el equipo directivo es considerada por ellos un desafío.

Singularidades identitarias, porque se fueron convirtiendo en recurrencias y ofreciendo las mismas posibilidades pedagógicas, didácticas y curriculares que cualquier otra escuela secundaria.

Y como sostiene Terigi (2009), no se ha producido un modelo pedagógico para la sección múltiple, es de suma importancia reconocer y darles nombre a las estrategias con que las y los docentes dieron respuestas a la enseñanza y de esta manera retomarlas como una forma de saber.

Plurienseñanza

Dando continuidad al apartado anterior y sosteniendo la idea de darle nombre aquello que sucedió en la Escuela Secundaria de Macedo se instala el debate de pensar que la escuela secundaria tal cual es conocida por todos no es otra cosa que una forma escolar que desde la obligatoriedad se dio la posibilidad de abrirse como un modelo pedagógico inconcluso y en proceso que alberga diversas formas de hacer, de estar y participar, así como también formas de saber.

Que el pasar del singular (de forma) al plural (de formas) no es un juego de palabras, sino es precisamente darle nombre y reconocimiento a lo que sucede en la Escuela Secundaria. Las singularidades que son llevadas a cabo por la Escuela Secundaria de Macedo son posibles y construyen una experiencia educativa particular producto de la invención, es por ello que no son un problema para las y los docentes, sino un desafío al que convierten en oportunidad pensar en una plurienseñanza.

Si bien el pluriaño buscó dar respuesta a la obligatoriedad del nivel secundario y a través de las singularidades que lo caracterizan, respondió a la diversidad, a las necesidades y posibilidades de cada estudiante, fueron las y los docentes quienes delinearon sus tomas de decisiones hacia una enseñanza que:

- Se lleve a cabo en simultáneo, porque el tiempo de la clase era el mismo para todos y todas, pero no todos se encontraban en el mismo año escolar.
- Altere la cuadrícula áulica, porque no todas y todos pertenecen al mismo año escolar;
- Se planifique desde una grupalidad áulica flexible y aleatoria desde años escolares, temáticas, proyectos áulicos, modos de aprender y tantos otros agrupamientos que posibiliten una mejor organización del espacio áulico.
- Favorezca la pluralidad de formas de enseñar y no la multiplicidad, ya que se requería poder enseñar a todos los estudiantes de los diferentes años escolares que componían la sección. No era necesario pensar más formas de enseñar sino una forma de enseñanza que incluya.
- Re estructure el desplazamiento en el aula de manera que se pueda acompañar tanto las y los estudiantes más jóvenes como a las y los más grandes;
- Requiere de una planificación integral que parta de la heterogeneidad de los modos de aprender;

- Optimice el tiempo escolar, porque las y los estudiantes no solo recorren las largas distancias hasta llegar a la escuela, muchas veces las inclemencias climáticas se los imposibilita;

La Plurienseñanza es la manera propia, pero no por ello exclusiva que llevaron a cabo las y los docentes en la Escuela Secundaria de Macedo, convirtiéndose en una singularidad más que surgió del desafío de la implementación del Pluriaño.

Para finalizar, y como se expresó en el inicio de las conclusiones sin intención de generalizar o dar una respuesta totalizadora, el presente trabajo podría ser un aporte para pensar a la escuela secundaria desde una nueva concepción y la implementación del Pluriaño, como oportunidad, poniéndolo en valor como una forma escolar. Es decir, dar la posibilidad de pensar en que la forma escolar conocida por todas y todos, como escuela secundaria, podría comenzar a ser pensada como una forma inconclusa y en proceso contrario a la perspectiva hegemónica como se la ha definido hasta ahora, abriendo la oportunidad de su transformación.

Por otro lado, al tratarse de una investigación situada, que se suma a otras que han trabajado sobre la forma escolar, permite dar cuenta del Pluriaño como portador de un estilo de escuela con una forma de hacer, de estar y participar que lo define. Brindando la oportunidad de pensar en las potencialidades de un saber que no es generalizable, pero pone en evidencia que otra forma de Escuela Secundaria es posible.

Mirar la escuela secundaria de Macedo da cuenta que hay otra realidad de escuela secundaria, muestra otras formas posibles de enseñar y de organizarse, sin convertirse en una desviación y que entre el deber de la obligatoriedad y lo posible de la realidad, la Escuela Secundaria se redimensiona generando una ruptura con el modelo hegemónico y dando la apertura a una forma en proceso y necesariamente inconclusa para garantizar su función en clave de derecho.

Para último, se valida un modelo institucional de Escuela Secundaria propio del contexto rural, dando lugar a superar las ideas de escuela secundaria hegemónica y estereotípica. Estas invenciones escolares, que recrearon en la Escuela Secundaria de Macedo permiten pensar que otras formas escolares son posibles, así como también transitar otras escuelas secundarias, donde se generan nuevas estrategias que ponen la atención en los procesos y el contexto en que las y los jóvenes están inmersas e inmersos en ella. Por ello, se considera necesario continuar con el desarrollo de investigaciones situadas, que puedan sumar nuevos aportes que

contribuyan a configurar la forma escolar en el ámbito rural que llevan a cabo las escuelas secundarias.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

AGAMBEN, G. (2004). "Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia", en Infancia e historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

ARAUJO, S. (2002). "Didáctica, Investigación e intervenciones docentes". En: *Didáctica*. UNQ, Buenos Aires, pp.17-61.

BELL, J. (2005). "Cómo hacer tu primer trabajo de investigación" (Roc.Filella Escolá, trad). España: Gedisa.

BAQUERO, R. (2004). "Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar". En: FRIGERIO, G y DIKER G (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades educativas

BENJAMIN, W. (1936). "El narrador". En: BENJAMIN, Walter (1998) Para una crítica de la violencia y otros ensayos: Iluminaciones IV. Madrid: Taurus. Pp.111-134.

BOELLA, L. (2000). "¿Qué significa pensar políticamente?". En: BIRULES, Fina (comp) Hannah Arendt. El orgullo de pensar. Barcelona. Gedisa, pp. 177-234.

BOURDIEU, P. (1972). Esquisse d'une theorie de la pratique. Paris: Droz. Genève.

BOURDIEU, P. (1987). Habitus, Código y codificación. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 4, septiembre, pp. 40.44.

BOURDIEU, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

BOURDIEU, P. (1991). La Distinción. Criterio y bases del gusto. Trad. M del C Ruiz: Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P y WAQCUANT, L. (1995). Respuestas, por una antropología reflexiva, México, Ed. Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1999). El espacio para los puntos de vista. Revista Propositiones, núm. 29: Historias y relatos de vida. Investigación y práctica en las ciencias sociales. Santiago de Chile: Ediciones Sur.

BRACCHI, C. (2010). "La Educación Secundaria y el desafío de la obligatoriedad". Ponencia presentada en las IV Jornada sobre el programa Asignación Universal por Hijo. AAPS, REDAIC, AMIA y UNICEF.

BRASLAVSKY, C. (1986). "La discriminación educativa en Argentina". Buenos Aires: Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, C. (2000). "La educación secundaria en América Latina". Prioridad de la Agenda 2000. Dakar.

CAPELLACI, I; MIRANDA A. (2007). "La obligatoriedad de la Educación Secundaria". Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie la Educación en Debate. DINIECE Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

CAPELLACI, I. (2011). Diversidad de oferta en el nivel secundario y desigualdad educativa. Serie la Educación en Debate. DINIECE Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

CASTAGNO, M y PRADO, M. (2010). "Proyectos alternativos y gramática escolar". Una arista de las condiciones de escolarización. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Disponible en: <http://www.aacademica.com/000-027/29/529>

CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA Ferré, N. (2011). La experiencia y la investigación educativa. En: CONTRERAS, J y otros/as, Investigar la experiencia educativa. Barcelona: Morata. (pp.21-86)

CONNELLY, M y CLANDININ, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente*. Buenos Aires: Laertes.

DE LAURETIS, T. (1989). Tecnologías de Género, Título original "Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction" Traducción de Ana María Bach y Margarita Roulet. London: Macmillan Press, (pp. 26)

DIAZ MUÑOZ, G. (2020). "Metodología del estudio piloto". *Revista chilena de radiología* vol.26 N°.3 septiembre versión On-line ISSN 0717-9308. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-93082020000300100.

DINEIEE. (2022). Informe Nacional de Indicadores Educativos. Situación y evolución del derecho a la educación argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf

DI PIERO, E. (2019). Miradas docentes sobre los jóvenes y las jóvenes como «otros indeseables» en secundarias universitarias en La Plata. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17(1), 269-283. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17116>

D.G C y E. BRACCHI, C. PAULOZZO, M. (2010). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior. Subsecretaría de Educación. La Plata D.G C y E. Disponible <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>

ERICKSON, F. (1986). Métodos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Edit. Paidós.

EZPELETA, J. (1997). "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado". Revista Iberoamericana de Educación. Número 15. Micropolítica en la Escuela Septiembre – Diciembre.

FALCONI, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela hoy? Revista de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Luis. San Luis: Kariós

FILMUS, D. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente Buenos Aires: Santillana.

FREIRE, P. (1976). Educación y Cambio. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Búsqueda. (pp.25)

FRIGERIO, G. (2007). Inventarios Argumentos para ampliar lo pensable, en BAQUERO, R.; DIKER, G.; FRIGERIO, G. (comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante. (pp. 320. 335)

GAJARDO M; DE ANDRACA A. (1992). Condiciones de trabajo y papel docente. En: Docentes y docencia en las zonas Rurales. Santiago, Chile: UNESCO/ FLACSO (pp. 73.77 - 85.88)

GIDDENS, A; TURNER, J. (1991). El estructuralismo, el pos-estructuralismo y la producción de la cultura. En: *La teoría social, hoy*. México: Alianza Editorial. (pp. 254.289).

GIDDENS, A. (1995). Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea. Madrid. España Península.

GIDDENS, A. (1998). La Constitución de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración. Argentina: Amorrotu editores.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992). "Diseño del Curriculum, diseño de la enseñanza. El Papel de los Profesores". En: GIMENO SACRISTAN, J Y PEREZ GOMEZ, A. Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid p. 224-264.

JACINTO, C y TERIGI, F (2007). "¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes a la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: UNESCO/IIPE Santillana

KRICHEKY, M.(2014). De prácticas y discursos. En: *Cuadernos de Ciencias sociales*, ISSN 2250-6942, ISSN-e 2250-6942, Año 3, N°. 3, (pp19). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482127>

LEWKOWICZ, I. (2004). "Destitución y agotamiento: Pensar sin Estado". En: Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires. Paidós Iberica

McEWAN, H y KIERAN, E. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu: Buenos Aires

MONTES N y ZIEGLER S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa vol. 15, núm. 47, (pp. 1075-1092), octubre-diciembre 2010.

MONTESINO M, SINISI L y SCHOO, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Serie: La Educación en Debate. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. DiNIECE. Buenos Aires. Argentina

NARODOWSKI, M. (1999). "Pasado y presente de la pedagogía moderna" en: *Pedagogía*, UNQ, pp. 13-18.

PLENCOVICH, MC y CONTANTINI, A. (2011). Estrategias didácticas para las escuelas rurales. Más allá de Yasnaya Polyana. En: Educación Ruralidad y Territorio. Argentina: Ediciones Ciccus , pp. 173.

RICOEUR, P. (1984). Tiempo y narrativa". México: Siglo XXI (traducción: 1985).

ROMERO, S y otros. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria. Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. Revista de Investigación Educativa 10 ISSN 1870-5308 Xalapa, Veracruz, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719004.pdf>

SARTRE, J.P. (1965). La náusea". Buenos Aires: Losada

SOUTHWELL, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo en Yuni José (Comp.). La formación docente. Complejidad y ausencias. Córdoba. Argentina: Encuentro Grupo Editor.

SOUTHWELL, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. Praxis educativa, 6 (1), 67-78. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf

SOUTHWELL, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en argentina: notas sobresalientes del siglo xx Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Buenos Aires, Argentina Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/82034>

SOUTHWELL, M. (2021). Sobre huellas y una propuesta para mirarlas. En: Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina (pp11.18) 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP;CTERA;Facultad de Filosofía y Letras.UBA Libro digital. Disponible en:<http://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/14691/1/Ceremonias-tormenta.pdf>

TAYLOR, S; BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós. (pp. 158).

TEDESCO, J.C y LÓPEZ, N. (2004). "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina" Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en educación. Vol. 2, N°1.

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: Propuesta Educativa, núm. 29, junio,

2008, (pp. 63-71) FLACSO Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

TERIGI, F. (2009). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/1266>

TERIGI, F; PERAZZA, R.(2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires Journal of Education for International Development Disponible en: <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Terigi-Jardines-comuniit->

TENTI FANFANI, E. (2003). La educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización. IIPE- Educación Media para todos.

TIRAMONTI, G y MONTES, N. (2008). La enseñanza Media hoy: masificación escolar con exclusión social. En: La Escuela Media en Debate. Buenos Aires. Manantial.

TYACK, D; CUBAN, L. (2000). En busca de la Utopía. En: Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México FCE.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: VINCENT, G. (Dir.). L'éducation prisionnière de la forme scolaire Scolarisation et socialisation dans les société indsutrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

VIÑAO, A. (2001). El debate sobre ESO. Comunidad Escolar. Periódico Digital de Información Educativa. Año XIX, número 686. Disponible en: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/triburev.html>

ZIEGLER, S; NOBILE, M. (2012). "El nivel medio de educación: Una cuestión a ser resuelta en la región". Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr59292>

Documentos consultados.

Ley Federal de Educación N° 24195/93

Ley Nacional de Educación N° 26206/06

Resolución Consejo Federal de Educación N° 84/09

Resolución Consejo Federal de Educación N° 93/09

Ley Provincial de Educación N° 13.688/07

Resolución Provincial N°3655/07

Resolución Provincial N° 3828/09

Resolución Provincial N° 4358/18

D.G.C y E de la Provincia de Buenos Aires (2009). La secundaria del siglo XXI. Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. ABC de la Educación. Año 2, Numero 5. Argentina. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/abc-delaeducacion/numero05/ArchivosParaImprimir/ABCenfoque.pdf>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [consultado 2019].

ANEXOS:

Anexo No: 1 - Consentimiento Informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Dejo constancia que como Directora de la EESN° 6.....anexo 1... he sido informada sobre la tesis de posgrado denominada: "Enseñar en Pluriño en la educación secundaria Obligatoria: variaciones sobre la forma escolar", de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo he recibido una explicación clara y suficiente acerca de las características del estudio. Soy consciente de que si bien los resultados obtenidos a nivel institucional podrán ser utilizados para su divulgación científica, mi identidad ni la de los docentes nunca será revelada y la información que brinde será tratada confidencialmente de acuerdo a lo previsto en la Ley Nacional de Protección de datos personales N° 25.326.

Por lo tanto expreso mi intención de participar voluntaria y libremente en este estudio, firmando esta constancia a modo de **CONSENTIMIENTO INFORMADO**.

.....
Firma estudiante



.....
Firma del participante

1

Anexo No: 2 - Entrevista N°1. (CP) directora

1.- ¿Cuándo llegó a la escuela por primera vez? ¿En qué cargo?
2.- ¿Cómo explicaría esa primera experiencia?
3.- ¿Podría comentar cómo se dio la apertura del 4° año y cuántos alumnos/as lo conformaban?
4.- ¿Qué características tienen las familias y los alumnos/as?
5.- Desde su llegada hasta la actualidad. ¿Encontró alguna diferencia?

Anexo No: 3 - Entrevista N° 2. Directora

1.-¿Qué es un Pluriaño? Y ¿Cómo está constituido?
2.- ¿Qué situación institucional llevo a tomar la decisión que la escuela lleva a cabo el formato de Pluriaño? ¿Quiénes participaron de la decisión?
3.- ¿En qué condiciones institucionales se desarrolla?
4.- ¿Cómo se agrupan los alumnos/as?
5.- ¿Cómo se organiza la clase para una sección múltiple? ¿Se lleva a cabo algún tipo de esquema?
6.- ¿Qué modalidades de trabajo en el aula se llevan a cabo?
7.- ¿Cómo son las relaciones que se establecen entre los docentes y los alumnos/as de los distintos años en la sección múltiple?
8.- ¿Cuál es la experiencia de producirse como director en la escuela secundaria rural que lleva a cabo la forma escolar de Pluriaño?
9.- ¿Qué diferencia encuentra entre ser director de la escuela secundaria rural con pluriaño y la escuela secundaria tradicional?
10.- ¿Presentan los docentes algunas dificultades al momento de desempeñar su tarea en las aulas de pluriaño?
11.- ¿Podría mencionar algunas de esas dificultades?
12.- ¿Qué fortalezas y debilidades presenta el formato de pluriaño?

Anexo No: 4 - Entrevista (CP) Preceptora

1.- ¿Cómo dirías que es la Escuela?
2.- ¿Cuánto hace que te desempeñas acá?
3.- Los Registros de Asistencia y de Temas ¿Cómo se confeccionan u organizan?
4.- ¿Cómo es el saludo a la bandera?
5.- ¿Cómo te organizas con los alumnos/as diariamente?
6.- Cuando llega un docente nuevo, ¿Se le informa algo especial?

Anexo No: 5 - Protocolo de Relatos. Aplicado a los docentes. Instrumento aplicado en 2017.

Docencia, experiencia y narración.

Te invitamos a formar parte de nuestra investigación sobre el formato escolar de pluriaño, y desde ya te agradecemos la predisposición.

Para participar solo tenes que desempeñarte o haberlo realizado en la puesta en práctica del mencionado formato escolar.

Te solicitamos un relato escrito, que nos presente tu experiencia en el anexo 3060, en el formato de pluriaño.

Para orientar se presentan a continuación posibles interrogantes.

Contanos cuál es tu rol, que materia das....

Recordas cuando llegaste por primera vez a la escuela y te informaron que estaba organizada en pluriaño....

Conocías, te conocían

Contame como es tu experiencia en la escuela de pluriaño

Recordas algún acontecimiento de tú trabajo en ella

Cuáles son tus vivencias

Encuesta Docentes que se desempeñan en Pluriaño

Profesión y Materia que dicta.....

1. ¿Conocía la forma escolar de pluriaño antes de su implementación en el anexo 3060?

SI	
NO	

(Si responde *afirmativamente* continúe)

2. Si,

Había leído sobre el mismo	
Había realizado una formación en la mencionada forma escolar	
Había trabajado en una escuela donde se implementaba la forma escolar	

3. ¿Enfrenta problemas al llevar a cabo la forma escolar de pluriaño?

SI	
NO	

Si responde afirmativamente continúe con punto 4.

4. ¿Cómo definen estos problemas?

Curriculares	
Pedagógicos	
Didácticos	

5. ¿Con quienes comparten estas preocupaciones?

Con la supervisión	
Con el Equipo de Conducción	
Con los pares	
Con otros	

6. ¿Cómo le resulto a Ud. la implementación del formato de pluriaño?

Simple	
Complejo	
Indistinto	

7. ¿Cómo consideraría que les resultó a sus alumnos/as?

Simple	
Complejo	
Indistinto	

8. ¿Cómo percibe Ud. el formato de Pluriaño?

Positivo	
Negativo	

9. ¿Piensa usted que la formación docente incide en la percepción que tiene sobre el Pluriaño?

Sí con toda seguridad	
Probablemente sí	
Probablemente no	
No, con toda seguridad	
No me he decidido	

10. ¿Ha recibido capacitación para la implementación del formato?

SI	
NO	

En caso de responder de forma afirmativa, ¿Qué tipo de capacitación ha recibido?

11. Entre el formato de Pluriaño y el Formato tradicional de secundaria ¿en qué posición se sitúa Ud.? (marcar con x la posición)

	1	2	3	4	5	
Formato de Pluriaño						Formato tradición de secundaria

12. ¿Cómo evalúa Ud. la implantación de este formato en virtud de los aprendizajes adquiridos por los alumnos/as?

Excelente	
Buena	
Regular	
Mala	

13. Usted considera que el formato de pluriaño

Garantiza la obligatoriedad del nivel secundario	
Garantiza la obligatoriedad del nivel en la modalidad rural	
No garantiza la obligatoriedad del nivel secundario	
No garantiza la obligatoriedad del nivel en la modalidad rural	

Anexo No: 7 - RF²⁵: 1. Cartel Ruta 74. Acceso al Paraje



Anexo No: 8 - RF: 2. Escuela.



²⁵ RF: abreviatura de Referencia Fotográfica

Anexo No: 9 - RF: 3. Hall de entrada.

Espacio donde funciona la preceptoría y la dirección.



Anexo No: 10 - RF: 4. Pasillo donde se emplazan las aulas.



Anexo No: 11 - RF: 5. Aula B. Características generales



Anexo No: 12 - RF: 6. Registro de Asistencia. (1) Ciclo Básico.

ANO

1978

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

AMIGOS

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

1

2

Anexo No: 13 - RF: 6. Registro de Asistencia. (2) Ciclo Superior.

ANO		CIV		Mês		Dia		2017	
1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
1	STUARDELLO, KENN	1	1	1	1	1	1	1	1
2	TESSANDRE, ADRIUS	2	2	2	2	2	2	2	2
3	ALBERTO, ADRIUS	3	3	3	3	3	3	3	3
4	ALBERTO, ADRIUS	4	4	4	4	4	4	4	4
5	ALBERTO, ADRIUS	5	5	5	5	5	5	5	5
6	ALBERTO, ADRIUS	6	6	6	6	6	6	6	6
7	ALBERTO, ADRIUS	7	7	7	7	7	7	7	7
8	ALBERTO, ADRIUS	8	8	8	8	8	8	8	8
9	ALBERTO, ADRIUS	9	9	9	9	9	9	9	9
10	ALBERTO, ADRIUS	10	10	10	10	10	10	10	10
11	ALBERTO, ADRIUS	11	11	11	11	11	11	11	11
12	ALBERTO, ADRIUS	12	12	12	12	12	12	12	12
13	ALBERTO, ADRIUS	13	13	13	13	13	13	13	13
14	ALBERTO, ADRIUS	14	14	14	14	14	14	14	14
15	ALBERTO, ADRIUS	15	15	15	15	15	15	15	15
16	ALBERTO, ADRIUS	16	16	16	16	16	16	16	16
17	ALBERTO, ADRIUS	17	17	17	17	17	17	17	17
18	ALBERTO, ADRIUS	18	18	18	18	18	18	18	18
19	ALBERTO, ADRIUS	19	19	19	19	19	19	19	19
20	ALBERTO, ADRIUS	20	20	20	20	20	20	20	20
21	ALBERTO, ADRIUS	21	21	21	21	21	21	21	21
22	ALBERTO, ADRIUS	22	22	22	22	22	22	22	22
23	ALBERTO, ADRIUS	23	23	23	23	23	23	23	23
24	ALBERTO, ADRIUS	24	24	24	24	24	24	24	24
25	ALBERTO, ADRIUS	25	25	25	25	25	25	25	25
26	ALBERTO, ADRIUS	26	26	26	26	26	26	26	26
27	ALBERTO, ADRIUS	27	27	27	27	27	27	27	27
28	ALBERTO, ADRIUS	28	28	28	28	28	28	28	28
29	ALBERTO, ADRIUS	29	29	29	29	29	29	29	29
30	ALBERTO, ADRIUS	30	30	30	30	30	30	30	30
31	ALBERTO, ADRIUS	31	31	31	31	31	31	31	31
32	ALBERTO, ADRIUS	32	32	32	32	32	32	32	32
33	ALBERTO, ADRIUS	33	33	33	33	33	33	33	33
34	ALBERTO, ADRIUS	34	34	34	34	34	34	34	34
35	ALBERTO, ADRIUS	35	35	35	35	35	35	35	35
36	ALBERTO, ADRIUS	36	36	36	36	36	36	36	36
37	ALBERTO, ADRIUS	37	37	37	37	37	37	37	37
38	ALBERTO, ADRIUS	38	38	38	38	38	38	38	38
39	ALBERTO, ADRIUS	39	39	39	39	39	39	39	39
40	ALBERTO, ADRIUS	40	40	40	40	40	40	40	40
41	ALBERTO, ADRIUS	41	41	41	41	41	41	41	41
42	ALBERTO, ADRIUS	42	42	42	42	42	42	42	42
43	ALBERTO, ADRIUS	43	43	43	43	43	43	43	43
44	ALBERTO, ADRIUS	44	44	44	44	44	44	44	44
45	ALBERTO, ADRIUS	45	45	45	45	45	45	45	45
46	ALBERTO, ADRIUS	46	46	46	46	46	46	46	46
47	ALBERTO, ADRIUS	47	47	47	47	47	47	47	47
48	ALBERTO, ADRIUS	48	48	48	48	48	48	48	48
49	ALBERTO, ADRIUS	49	49	49	49	49	49	49	49
50	ALBERTO, ADRIUS	50	50	50	50	50	50	50	50
51	ALBERTO, ADRIUS	51	51	51	51	51	51	51	51
52	ALBERTO, ADRIUS	52	52	52	52	52	52	52	52
53	ALBERTO, ADRIUS	53	53	53	53	53	53	53	53
54	ALBERTO, ADRIUS	54	54	54	54	54	54	54	54
55	ALBERTO, ADRIUS	55	55	55	55	55	55	55	55
56	ALBERTO, ADRIUS	56	56	56	56	56	56	56	56
57	ALBERTO, ADRIUS	57	57	57	57	57	57	57	57
58	ALBERTO, ADRIUS	58	58	58	58	58	58	58	58
59	ALBERTO, ADRIUS	59	59	59	59	59	59	59	59
60	ALBERTO, ADRIUS	60	60	60	60	60	60	60	60
61	ALBERTO, ADRIUS	61	61	61	61	61	61	61	61
62	ALBERTO, ADRIUS	62	62	62	62	62	62	62	62
63	ALBERTO, ADRIUS	63	63	63	63	63	63	63	63
64	ALBERTO, ADRIUS	64	64	64	64	64	64	64	64
65	ALBERTO, ADRIUS	65	65	65	65	65	65	65	65
66	ALBERTO, ADRIUS	66	66	66	66	66	66	66	66
67	ALBERTO, ADRIUS	67	67	67	67	67	67	67	67
68	ALBERTO, ADRIUS	68	68	68	68	68	68	68	68
69	ALBERTO, ADRIUS	69	69	69	69	69	69	69	69
70	ALBERTO, ADRIUS	70	70	70	70	70	70	70	70
71	ALBERTO, ADRIUS	71	71	71	71	71	71	71	71
72	ALBERTO, ADRIUS	72	72	72	72	72	72	72	72
73	ALBERTO, ADRIUS	73	73	73	73	73	73	73	73
74	ALBERTO, ADRIUS	74	74	74	74	74	74	74	74
75	ALBERTO, ADRIUS	75	75	75	75	75	75	75	75
76	ALBERTO, ADRIUS	76	76	76	76	76	76	76	76
77	ALBERTO, ADRIUS	77	77	77	77	77	77	77	77
78	ALBERTO, ADRIUS	78	78	78	78	78	78	78	78
79	ALBERTO, ADRIUS	79	79	79	79	79	79	79	79
80	ALBERTO, ADRIUS	80	80	80	80	80	80	80	80
81	ALBERTO, ADRIUS	81	81	81	81	81	81	81	81
82	ALBERTO, ADRIUS	82	82	82	82	82	82	82	82
83	ALBERTO, ADRIUS	83	83	83	83	83	83	83	83
84	ALBERTO, ADRIUS	84	84	84	84	84	84	84	84
85	ALBERTO, ADRIUS	85	85	85	85	85	85	85	85
86	ALBERTO, ADRIUS	86	86	86	86	86	86	86	86
87	ALBERTO, ADRIUS	87	87	87	87	87	87	87	87
88	ALBERTO, ADRIUS	88	88	88	88	88	88	88	88
89	ALBERTO, ADRIUS	89	89	89	89	89	89	89	89
90	ALBERTO, ADRIUS	90	90	90	90	90	90	90	90
91	ALBERTO, ADRIUS	91	91	91	91	91	91	91	91
92	ALBERTO, ADRIUS	92	92	92	92	92	92	92	92
93	ALBERTO, ADRIUS	93	93	93	93	93	93	93	93
94	ALBERTO, ADRIUS	94	94	94	94	94	94	94	94
95	ALBERTO, ADRIUS	95	95	95	95	95	95	95	95
96	ALBERTO, ADRIUS	96	96	96	96	96	96	96	96
97	ALBERTO, ADRIUS	97	97	97	97	97	97	97	97
98	ALBERTO, ADRIUS	98	98	98	98	98	98	98	98
99	ALBERTO, ADRIUS	99	99	99	99	99	99	99	99
100	ALBERTO, ADRIUS	100	100	100	100	100	100	100	100

Anexo No: 14 - RF: 7. Registro de Temas. Índice.

EN EL DIA DE LA FECHA SE HABILITA EL PRESENTE LIBRO DE "REGISTRO DE TEMAS DE CLASE" CORRESPONDIENTE A 1º, 2º, 3º, 4º, 5º Y 6º AÑO (SECCION MULTIPLE) DEL ANEXO 3061, DE LA RES. N° 6, QUE CONSTA DE FOLIOS 3 Y 4.

GRAL. HABANA, 13 DE MARZO DE 2014

REGISTRO DE TEMAS DE CLASE
(LIBRO DE AULA)

AÑO	DIVISION	TURNO
4º, 5º, 6º	MULTIPLE	MAÑANA

20...17

ÍNDICE

Nº	ASIGNATURAS	FOLIOS
1	LITERATURA	1 a 6
2	MATEMÁTICA	7 a 12
3	INGLÉS	13 a 16
4	ARTE	17 a 20
5	GEOGRAFÍA	21 a 24
6	NTICS	25 a 28
7	FÍSICA CLÁSICA	29 a 32
8	BIOLOGÍA	33 a 36
9	POLÍTICA Y CIUDADANÍA	37 a 40
10	FUNDAMENTOS DE QUÍMICA	41 a 44
11	INTRODUCCIÓN A LA QUÍMICA	45 a 48
12	INTRODUCCIÓN A LA FÍSICA	49 a 52
13	QUÍMICA DEL CARBONO	53 a 56
14	CS. DE LA TIERRA	57 a 60
15	SALUD Y ADOLESCENCIA	61 a 64
16	BIOLOGÍA, GENÉTICA Y SOCIEDAD	65 a 68
17	AMBIENTE, DESARROLLO Y SOCIEDAD	69 a 72
18	FÍSICA	73 a 76
19	FILOSOFÍA E HISTORIA	77 a 80
20	HISTORIA	81

Form. 1118 - Dirección Provincial de Servicios Generales - Subdirección de Impresiones

Anexo No: 15 - RF: 8. Registro de Temas. (1) Literatura.

TEMA DE LA CLASE DEL DIA
(Escribir con precisión y legibilidad)

FECHA	CLASE	TEMA	ACTIVIDADES AULICAS	FORMA DE LA ACTIVIDAD QUE SE VA A HACER
13.03.1	1º	Presentación de la materia	Exposición	Exposición
14.03.2	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
16.03.3	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
20.03.5	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
23.03.1	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
23.03.2	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
30.03.8	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
30.03.9	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
03.04.10	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
06.04.11	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
08.04.12	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
10.04.13	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
13.04.14	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
13.04.15	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
17.04.16	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
20.04.17	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
20.04.18	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
23.04.19	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
23.04.20	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
27.04.21	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
01.05.22	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
04.05.23	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
04.05.24	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
08.05.25	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
11.05.26	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
14.05.27	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
15.05.28	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición
18.05.29	1º	Conceptualización de la materia	Exposición	Exposición

Form. 1118 - Dirección Provincial de Servicios Generales - Subdirección de Impresiones

Anexo No: 16 - RF: 8. Registro de Temas. (2) Matemática CS.

MATERIA				PROF. PROVISORIO:	PROF. SUPLENTE:
Matemática					Hernández, Aroldo
TEMA DE LA CLASE DEL DÍA				HORARIO	
(Expresar con precisión y legiblemente)				L	M
DÍA	MES	CLASE	UNIDAD		
10.05.30		30	Práctica	Números complejos (6°) Logaritmos (5°) Números reales (4°)	
11.05.31		31	Repaso	Números complejos (6°) 4° 5° sin alumnos	
12.05.32		32	Práctica	Números complejos (6°) 4° 5° sin alumnos	
13.05.33		33	Práctica	Números complejos (6°) sucesiones (5°) Números reales 4°	
14.05.34		34	Práctica	Números complejos (6°) sucesiones (5°) Números reales 4°	
15.05.35		35			
16.05.36		36			
17.05.37		37	Práctica	Números complejos (6°) sucesiones (5°) 4° sin alumnos	
18.05.38		38	"	" " "	
19.05.39		39	Práctica	(6°) Números complejos	
20.05.40		40	Práctica	(6°) Números complejos (5°) sucesiones	
21.05.41		41	Práctica	(6°) Números complejos (5°) logaritmos (4°) sin alumnos	
22.05.42		42	Práctica	(6°) Números complejos (5°) logaritmos (4°) sin alumnos	
23.05.43		43			
24.05.44		44			
25.05.45		45			
26.05.46		46			
27.05.47		47			
28.05.48		48			
ACTIVIDADES AULICAS				Firma del Profesor	Observaciones
Resolución y comentarios de ES.					
Revisión de las actividades de E.					
Resolución de ejercicios					
Resolución de ejercicios					
Resolución de ejercicios.					
					Suspensión de clase
Resolución de ES.					
Resolución de ES					
Resolución de ES.					
Resolución de ES.					
EXPOSICIÓN/RESOLUCIÓN DE ES					
" " "					

Anexo No: 17 - RF: 8. Registro de Temas. (3) Prácticas del Lenguaje.

MATERIA				PROF. TITULAR: <u>Kortewich Gabriela</u>	PROF. PROVISORIO:	PROF. SUPLENTE:
Prácticas del Lenguaje						
TEMA DE LA CLASE DEL DÍA (Expresarlo con precisión y legiblemente)				HORARIO		
DÍA	MES	CLASE	UNIDAD	L	M	
05.05.30		1	1	10:30		
05.05.31		1	1	11:30		
05.05.32		1	1		10:30	
05.05.33		1	1		11:30	
12.05.34		1	1			
12.05.35		1	1			
12.05.36		1	1			
16.05.37		1	1			
19.05.38						
19.05.39						
19.05.40						
23.05.41		1	1			
23.05.42		1	1			
26.05.43		1	1			
26.05.44		1	1			
30.05.45						
2.06.46						
16.47						
06.48						

ACTIVIDADES AULICAS				Firma del Profesor	Observaciones	Firma de la autoridad quindi la clase
Lectura, interpretación, comentario				<u>[Firma]</u>		
Temas de clase				<u>[Firma]</u>		
Módulo de trabajo				<u>[Firma]</u>		
Firma de asistencia				<u>[Firma]</u>		
El trabajo en grupo				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		
Conexión el género				<u>[Firma]</u>		

Anexo No: 18 - RF: 9 Mosaico Horario

ANEXO /BASICA					
	lunes	martes	miercoles	jueves	viernes
8 a 9	1ero Cs Naturales (Escobar T) 2do Geografia (Isidro T) 3ro Geografia (Isidro T)	MAT (Leiva T)	1ero Cs Naturales 2do Historia (Juarez S) 3ro Historia (Juarez S)	INGLES (lobaro T)	Pract del lenguaje (Kopciuch T)
9: 10 a 10:10	1ero Cs Naturales 2do Geografia 3ero Geografia	MAT	1ero Cs Naturales 2do Historia 3ero Historia	INGLES	Pract del lenguaje
10:20 a 11:20	CDC (Goldaracena T)	EFI (P)	MAT	1ero Cs Sociales (Kopciuch T) 2do Fqca (Mendez T) 3ro Fqca (Mendez T)	1ero Cs Sociales 2do Biologia 3ero Biologia
11:30 a 12:30	CDC.	ARTISTICA (Estamato T)	MAT	1ero Cs Sociales 2do Fqca 3ero Fqca	1ero Cs Sociales 2do Biologia 3ero Biologia
12:30 a 13:30	EFI (Camarero P)	ARTISTICA		Pract del lenguaje	Pract del lenguaje

ANEXO/SUPERIOR					
	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8 a 9	4TO NTIX (Blanco P) 5to Arte (Goldaracena T) 6to Quimica (Mendez T)	4to Historia (Orbe S) 5to Historia 6to Filosofia (Rogic P)	MAT	LIT	4to sad (Escobar T) 5to quimica (T) 6to BGS (Srur t)
9.10 a 10.10	4TO NTIX 5to Arte 6to Quimica	4to Historia 5to Historia 6to Filosofia	MAT	LIT	4to sad 5to quimica 6to BGS
10.20 a 1120	4to Geografia (Isidro T) 5to Geografia (Isidro T) 6to fisica (Mendez T)	MAT (Leiva T)	4TO Literatura 5to Fisica 6to Fisica - LITERATURA	INGLES (Lobaro T)	4to Fisica 5to Polit y ciud (rodriguez T) 6to Trabajo y ciud
11.30 a 12.30	4to Geografia 5to geografia 6to fisica	4to Biologia (Srur P) 5to Biologia 6to mat	4to Quimica (Mendez T) 5to CS tierra (Isidro S) 6to amb (Jaunsaras T)	INGLES (T)	4to Fisica (P) 5to Polit y ciud 6to Trabajo y ciud
12.30 a 13.30	5to Quimica (Mendez)	4to Biologia 5to Biologia	4to Quimica 5to CS tierra 6to amb		5to Fisica 6to BGS
13.30 a 14:30	EFI		EFI	6TO Fisica	5to Fisica

CICLO SUPER	
Cuarto	
Materia	Nº
Matemática	3
Literatura	3
Inglés	2
Educación Física	2
Historia	2
Geografía	2
Biología	2
Nuevas Tecnologías de la Información y Conectividad	2
Introducción a la Física	2
Salud y Adolescencia	2
Introducción a la Química	2
Total	2

Gráficos:

Gráfico No: 1 - Aula A. - Registro de Clase 1.

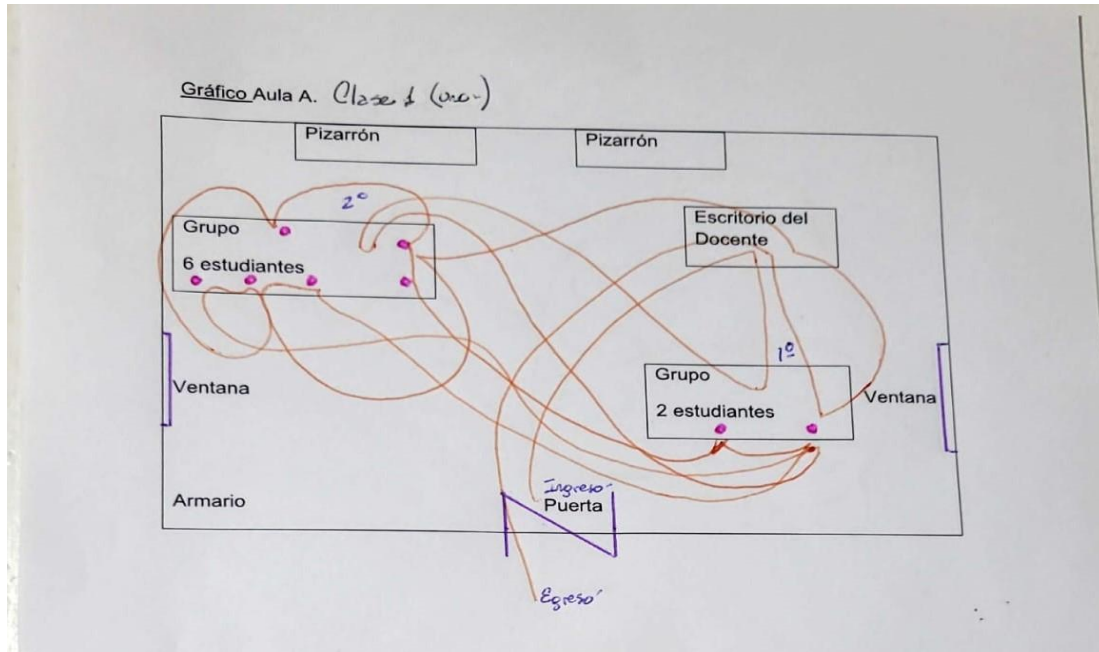


Gráfico No: 2 - Aula A. - Registro de Clase 2.

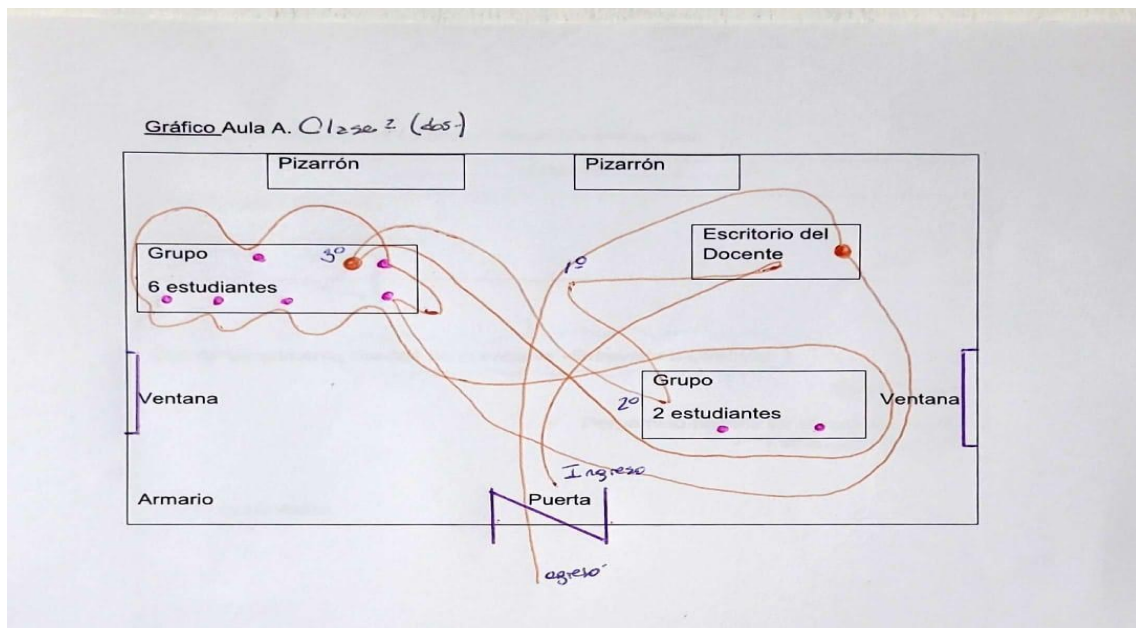
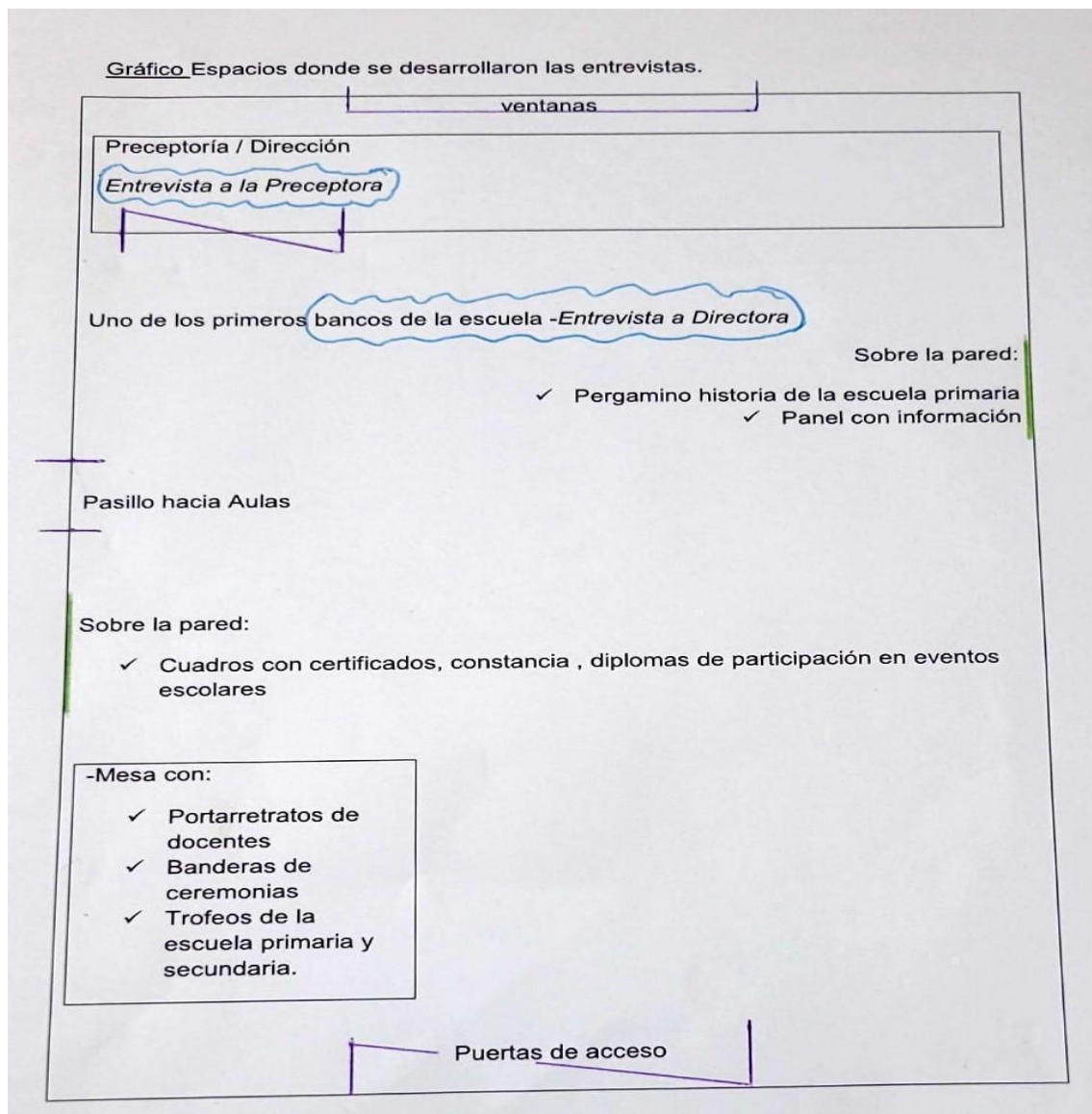


Gráfico No: 3 - Espacios donde se desarrollaron las entrevistas.

Entrevista Preceptora.

Entrevista directora.

Representación de referencia fotográfica 3 y 4.



Epílogo

Al finalizar la escritura de este trabajo, la forma escolar de la escuela secundaria vuelve a ponerse en tensión²⁶ frente a cuestionamientos de revisar su Régimen Académico²⁷, cobrando un renovado interés y convocar a continuar pensando colectivamente la Educación Secundaria. Generar nuevas preguntas e indagar sobre las condiciones institucionales y los actores que la habitan.

El Pluriaño, forma escolar que en el nivel secundario tiene su inicio en una decisión política para garantizar la obligatoriedad del nivel, logra definir en la práctica su especificidad y recupera el sentido político de la escuela secundaria en el ámbito rural para la comunidad de Macedo e invita a como expresa Hanna Arendt citada por Boella (2000) “preocuparnos de trazar experiencias en vez de doctrinas” (2000:177). Desde esta perspectiva resulta propicio pensar en los sentidos de la experiencia para los estudiantes ya que en un documento reciente

La Escuela Secundaria de Macedo, constituye en una experiencia interesante que puede ser visibilizada como un acervo de buenas prácticas y de producción de conocimiento docente, así como también ser considerada una experiencia de relevancia dado que en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 la educación rural es reconocida como una modalidad particular. Validar la forma de saber que se

²⁶ Para dar cuenta de las tensiones se transcriben a continuación las palabras del Director General de Cultura y Educación Profesor Sileoni y la estrategia de trabajo con su el fundamento del director provincial del nivel secundario Profesor Galli Gustavo (Consultadas 7/10/2023)

SILEONI, A (2023) “Acompañado por Claudia Bracchi, subsecretaria de educación, Pablo Urquiza, jefe de gabinete y Gustavo Galli, director de Educación Secundaria, Sileoni DGCyE explicó, tras terminar la primera sesión del Consejo General de Educación bonaerense, que el Gobierno está analizando una actualización del sistema educativo secundario, que contempla entre otras cuestiones un nuevo esquema de promoción escolar” Disponible: <https://www.telam.com.ar/notas/202302/619614-sileoni-secundaria.html#:~:text=%22Creemos%20que%20hay%20que%20modificar,cambios%20en%20la%20ley%20de>

GALLI, G (2023) “Ciclo de «Conversaciones Pedagógicas entre Directoras y Directores» organizado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, bajo la premisa «la escuela hace pedagogía». Los encuentros reunirán a directoras y directores de todas las escuelas secundarias de gestión estatal y privada, con el objetivo de pensar participativamente el nuevo régimen académico” “Consideramos fundamental pensar la escuela secundaria que necesitan nuestras y nuestros jóvenes bonaerenses con las y los docentes, y también estamos escuchando a los propios estudiantes”, suma Galli y agrega: “Hay que recuperar el saber pedagógico construido en las escuelas a la vez que impulsar los cambios necesarios reconociendo lo que sucede en las escuelas de una provincia muy diversa”. Disponible: <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/comienza-a-debatirse-el-nuevo-regimen-academico-de-escuelas-secundarias-de-la-provincia/>

²⁷ Resolución N° 587/11 y 1480/11 https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/17-_resolucion_provincial_ndeg_587-11.pdf

produce allí permite identificar modos de hacer, organizar y enseñar en otras instituciones también.

El pluri-año hizo necesario recurrir a la búsqueda de nuevas respuestas, fue percibido como un desafío para las y los docentes, al cierre de esta investigación en este momento posibilita pensar nuevas preguntas para la Escuela Secundaria, hacer visible lo oculto y permitirse entrar en contradicción con el origen de las prácticas docentes, para incluir nuevas miradas que permitan buscar soluciones, nuevos diseños institucionales, nuevas estrategias, el desafío que continúa presentando esta forma escolar es asumir la responsabilidad de repensar la escuela, pensando cuales son las formas de inclusión que ayudarán a garantizar que el conjunto estudiantil estén en ella.

En este escenario, afirma Southwel que

Un trabajo docente enriquecido para este tiempo, probablemente implique dejar atrás algunos modelos que ataron la certeza de lo instrumental a una relación autoritaria y empobrecida con el conocimiento. El rol del profesor no puede ser pensado hoy como un rol escrito de antemano. (Southwel. 2021;18)

Para finalizar, se hace necesario dejar las recetas y comenzar a tomar decisiones, que resulten de la indagación de la experiencia de los actores involucrados. Está claro que aún hay mucho por hacer y del mismo modo mucho por conocer y es a través de la reconstrucción de los puntos de vista de los sujetos en el contexto de donde parte la transformación.