

18.

EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMA, EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA PLURIAÑO¹⁸, EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL ÁMBITO RURAL BONAERENSE

María de los Ángeles Cignoli

UCC- Universidad Católica de Córdoba.

maritacig@yahoo.com.ar

Resumen

El ámbito educativo rural y las escuelas secundarias ubicadas en ese contexto, en el marco establecido por la normativa Nacional y Provincial, se encuentran en proceso constante de redefinición organizacional -curricular. Por ello, en este trabajo propongo explorar las prácticas y las estrategias puestas en juego por los docentes en torno al desarrollo de las capacidades fundamentales de aprendizaje. Desde esta perspectiva esta investigación permitirá analizar los factores que influyen en los procesos de enseñanza en aulas de pluriaño¹⁹ al momento de poner en acto, actividades que incluyan la resolución de problema.

Desde una metodología cualitativa, con carácter exploratorio, el trabajo se desarrolla en dos etapas: la primera, destinada a la aproximación al contexto de la educación rural y sus desafíos en Argentina y Latinoamérica desde la búsqueda de la Literatura, necesario para una exploración destinada a concebir la o las

¹⁸ En el desarrollo de la presente investigación utilizaré la palabra pluriaño-multiaño en el Marco de Referencia: Resolución 201/13 (C.F.E) Consejo Federal de Educación y Equipo de Referentes Agrupamiento Multinivel (PNFS) Programa Nacional de Formación Situada.

¹⁹ Marco de Referencia: Resolución 201/13 (C.F.E) Consejo Federal de Educación y Equipo de Referentes Agrupamiento Multinivel (PNFP) Programa Nacional de Formación Situada.

problemáticas de la misma. En una segunda etapa centrada en el trabajo de campo en sede y extensión en aulas de sección múltiple agrupadas, del oeste de la provincia de Buenos Aires, República Argentina²⁰

Palabras claves

Prácticas docentes. Pluriaño. Capacidades. Resolución de problema.

Abstract

The rural educational environment and the secondary schools located in this context, within the framework established by the National and Provincial regulations, are in a constant process of organizational-curricular redefinition. For this reason, in this work I propose to explore the practices and strategies put into play by teachers around the development of fundamental learning abilities.

From this perspective, this research will allow the analysis of the factors that influence the teaching processes in multi-year²¹ classrooms at the time of putting into action, activities that include problem solving.

From a qualitative methodology, with an exploratory nature, the work is developed in two stages: the first, aimed at approaching the context of rural education and its challenges in Argentina and Latin America from the search for Literature, necessary for an exploration aimed at conceive the problem or problems of the same. In a second stage focused on field work in headquarters and extension in grouped multiple section classrooms, in the west of the province of Buenos Aires, Argentine Republic²²

²⁰ La investigación se encuentra en proceso (segunda etapa), se realizaron observaciones no participantes (aulas pluriaño), entrevistas en profundidad (docentes), encuestas (estudiantes de ciclo orientado superior, en la modalidad de Economía y Administración) para lograr un abordaje efectivo y profundo en la elaboración de resultados y conclusiones.

²¹ Reference Framework: Resolution 201/13 (C.F.E) Federal Council of Education and Reference Team Multilevel Grouping (PNFP) National Program for Situated Training.

²² The investigation is in process (second stage), non-participant observations (multi-year classrooms), in-depth interviews (teachers), surveys (higher oriented cycle students, in the Economics and Administration modality) were carried out to achieve an effective approach and deep in the elaboration of results and conclusions.

Keywords

Docents' practices. Multiyear. Capabilities. Problem resolution.

Introducción

La Modalidad Educación Rural en el marco de la Ley de Educación Nacional Nro.26.206 (LEN), dictaminó con su responsabilidad, la elaboración de propuestas específicas, adecuadas a las particularidades de los ámbitos rurales para garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria²³. De esta manera, prescribe un marco normativo para pensar y avanzar en modelos de organización escolar adecuados a la ruralidad.

Para el ámbito rural, el cambio de la normativa significó adecuar los terceros ciclos rurales (creados a partir de la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993), a la nueva estructura y mostró la necesidad de *crear “escuela secundaria”, en ámbito donde la oferta de educación secundaria completa fue históricamente escasa en relación con la oferta de educación primaria* (Prudent; Scarfó:2018, p.9).

Los lineamientos plasmados desde la política nacional en resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) para la modalidad de Educación Rural, expresan: *“La ruralidad requiere de alternativas que permitan contextualizar las líneas nacionales para la educación secundaria, desde propuestas que desafíen los formatos organizacionales tradicionales y posibiliten adecuaciones a las necesidades y posibilidades de las poblaciones de comunidades dispersa”* (Res.Nro.109/2010).

La tensión que es necesario tener presente es que suelen ser las escuelas que se encuentran sometidas a las

²³ La obligatoriedad implica garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad de los estudios secundarios de todos los jóvenes y adolescentes para lo cual es necesario un reordenamiento normativo que ofrezca principios organizadores para todas las instituciones del nivel con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes y adolescentes cualquiera sea su condición (Res. 86/09 del Consejo Federal de Educación).

transformaciones demográficas y socio-productivas que generan la reducción de la población por abandono del campo. El análisis de la ratio docente/alumno puede determinar el riesgo de cierre con la consecuente desaparición de la garantía de escolarización (MEN, 2012, p. 16).

Partiendo del supuesto de que los modelos organizacionales de las escuelas rurales están en relación con las características del territorio y la población que en él reside, *dentro de la categorización de las escuelas y en relación al criterio de matrícula y planta funcional las escuela pueden ser unidocentes, bi o tridocentes y graduadas* (ME.2012, pp.15-16).

Del universo de las veinticinco (25) Regiones Educativas²⁴ de la provincia de Buenos Aires, la Región Educativa Nro. 15, constituida por siete (7) Distritos: (028) Chivilcoy, (003) Alberti, (013) Bragado, (076) 9 de Julio, (017) Carlos Casares, (079) Pehuajó, (118) H. Irigoyen; me permitió seleccionar el distrito 079²⁵. Se analiza una organización graduada cuya Sede es la E.E.S.Nro.1 (Magdala) con extensión 2010 en Girondo (distancia que media entre ambas instituciones,18,5km). Distancia Magdala – Pehuajó, 43 Km.²⁶ Distancia Girondo - Pehuajó 35 km. Oferta territorial con un Bachillerato de seis años, con Modalidad en Economía y Administración con tronco común. En esta investigación se analiza el Ciclo Superior Orientado (CSO) con una Formación General y una Formación Específica graduada. Un 80 % de materias afines de la Formación General presentan el Formato de aula pluriaño, el resto y la Formación Específica en formato graduado.

Esta oferta territorial del ámbito rural puede llegar a vincular una o más unidades de servicio a una unidad educativa núcleo o sede.

La organización de la práctica de enseñanza con formato pluriaño, ha sido relevante para poder retener parte de la matrícula²⁷. No obstante, se observan dificultades en las producciones para la enseñanza que los docentes deben trabajar bajo el formato de pluriaño.

²⁴ Ver Anexo 1, p.16

²⁵ Lugar de residencia de la investigadora

²⁶ Ver Anexo 2, p.17

²⁷ La matrícula es fluctuante como consecuencia de procesos migratorios, inundaciones, sequías, otros.

Por otro lado, el 2020, con la inesperada pandemia del COVID 19 y las medidas adoptadas en nuestro país para mitigar sus efectos ha tenido eco en lo socio-educativo-económico-territorial. Las escuelas desestabilizadas en su dinámica diaria, se ven obligadas a la “suspensión de clases” por decisiones nacional y provincial, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)²⁸ y luego alternadamente el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)²⁹, lo que provocó *quiebre de numerosos imaginarios simbólicos y representaciones sociales productoras de sentidos y significados sociales* (Grimson, 2020; Preciado, 2020).

La enseñanza fundada en el desarrollo de capacidades sostiene una mirada que articula las trayectorias estudiantiles y, conlleva a refluir prácticas de acompañamiento y seguimiento en los procesos de aprendizaje, a lo largo de la escolaridad obligatoria. El presente requiere de perspectivas de enseñanza y aprendizaje centrada en el desarrollo de capacidades en y para las escuelas al interior del aula pluri-año y hacia el entorno geográfico. Esto supone la apropiación de modos de actuar, de pensar para aprender y seguir aprendiendo e involucrar al conjunto de áreas, disciplinas curriculares e instituciones secundarias de ámbito rural.

Según la UNESCO, 2020:

Supone una división de tareas entre tutores presenciales y profesores itinerantes o en contextos en línea y abarca a una organización de la enseñanza con modalidad de itinerancia/co-presencia por parte de los profesores y/o bajo una modalidad virtual con mediación tecnológica (UNESCO: 2020, p.9).

No obstante, “la escuela secundaria construye “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2009) y muestra indicadores poco alentadores de repitencia, abandono y sobreedad” (Benchimol, Krichesky, Pogré; 2015. p. 87). Además, se presentan

²⁸ Decreto Nro. 297/20, sucesivamente prorrogado.

²⁹ Decreto Nro. 260/20, por el cual se amplió en nuestro país la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la Ley Nro. 27.541 por el plazo de UN (1) año.

propuestas curriculares con ideas o creencias atomizadas o fragmentadas, desvinculadas con las metas del contexto³⁰

El filósofo español Ortega y Gasset ha distinguido ideas y creencias, encontrando en estas últimas lo que constituye lo íntimo:

“...En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por una parte, nos constituyen, por otra nos dan la realidad. Porque la realidad plena y auténtica no nos es sino aquello en que creemos [...] Más las ideas nacen de la duda, es decir, de un vacío o hueco de creencias. Por lo tanto, lo que ideamos no es una realidad plena y auténtica³¹” (Zambrano: 2005, p. 96).

La idea central como investigadora, es penetrar³² en la experiencia para ampliar horizontes conceptuales en la trama compleja que se establece entre la posición de investigar y el objeto de estudio. Esta actitud/aptitud de investigador/a me desplaza entre esa tensión de ruptura y fidelidad que, en palabras de Pérez Serrano, 2007: “...ruptura con lo que se considera que no sirve y fidelidad con lo que se ha ido descubriendo...” (Pérez Serrano: 2007, p. 3).

Supone interiorizarse sobre prácticas de enseñanza para observar, explorar y analizar las estrategias en situación, en los alternantes escenarios de clase de pluriaño en el ciclo superior orientado de Escuelas de Educación Secundaria.

La capacidad de resolución de problema en aulas de pluriaño del ámbito rural bonaerense, es un área de vacancia en el campo de esta investigación educativa. ¿Por qué cautiva? Porque los espacios a investigar tienen el fin de desarrollar respuestas a la/s pregunta/s de las decisiones metodológicas entramadas en un presupuesto epistemológico necesario y relevante para la reflexión epistemológica. Es decir, epistemológicamente dialogando con Vasilachis de Gialdino:

³⁰ Lo fundamento en el Acompañamiento a la Trayectoria docente como capacitadora, en diferentes distritos de la Región Educativa Nro. 15 como integrante de los Equipos Técnicos Regionales de la Provincia de Buenos Aires en el campo de la Formación Docente en diferentes Áreas del conocimiento (urbano y rural, Estatal - Privado). Además, como capacitadora de Nivel Secundario para Profesorados de Instituto Superiores de Formación Docente, realizadas en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) e Instituto Nacional de Formación Docente Situado (INFD-S).

³¹ Ideas y creencias, Buenos Aires, 1940, pág. 38

³² De ahí, la necesidad de proporcionar aportes desde el presente trabajo de investigación a la Región Educativa Nro.15 y específicamente en el Distritos 079, considerando que es un tema que se presenta como Área de vacancia.

La epistemología se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que es conocido. A diferencia de la epistemología, la reflexión epistemológica no intenta ser una disciplina, sino que constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez, en que las preguntas muerden ávidamente, resquebrajan la cáscara de un fruto que no siempre está maduro y su dulzor, la mayor parte de las veces, se hace esperar o no siempre se alcanza. Lejos de buscar reglas comunes, la reflexión epistemológica intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o cuando aun no siéndolo, no puede ser, en todo o en parte, registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas (Vasilachis de Gialdino: 2006: p. 46).

La capacidad de resolución de problema cautiva como área de vacancia puesto que los espacios a investigar tienen el fin de desarrollar respuestas a la/s pregunta/s de las decisiones metodológicas entramadas en un presupuesto epistemológico necesario y relevante para la reflexión epistemológica.

En el habitar del aula de pluriño y en el decir de Pozo (1995):

El aprendizaje de la solución de problemas solo se convertirá en autónomo y espontáneo, trasladándose al ámbito de lo cotidiano, si se genera en el alumno la actitud de buscar respuestas a sus propias preguntas/problemas, si se habitúa a hacerse preguntas en lugar de buscar solo respuestas ya elaboradas por otros... El verdadero objetivo final de que el estudiante aprenda a resolver problemas es que adquiera el hábito de plantearse y resolver problemas como forma de aprender (Pozo: 1995,11)

Metodología

El proceso metodológico del presente trabajo en el campo de las ciencias sociales, se encuadra en el método cualitativo con carácter exploratorio. De acuerdo con Dilthey (citado en Metodología de la Investigación, Rut Vieytes, 2004) este tipo de investigación permite percibir el sentido que los sujetos le dan a sus acciones, teniendo en cuenta el contexto social en el cual cobran sentido. Por ende, el análisis de datos, bajo este marco se define por su carácter de interacción socio-vincular.

En palabras de Ruiz, Ispizua, 1989 y Wainwright, 1997, “...*la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta...*” (Ruiz; Ispizua, 1989 y Wainwright, 1997). Además, la perspectiva cualitativa permite un acercamiento a los procesos, en una escala local, en los que la participación de los sujetos cobra importancia en tanto productores y productos del proceso, lo que me permite decir que investigar desde lo cualitativo es operar símbolos lingüísticos, en donde por medio de la interpretación se pretende decodificar, traducir y sintetizar el significado.

La muestra está representada por los docentes y estudiantes que desarrollan sus prácticas en aula de pluriaño del ciclo superior orientado en la modalidad de Economía y Administración.

Considerando a la investigación cualitativa como un proceso activo, mis primeros pasos fueron acercarme al campo para conocer el entorno en la que los sujetos se desenvuelven. En él, entreviste a Inspectores/as y Equipo de conducción de la E. S.Nro.1 y su extensión 2010, con la finalidad de explorar los significados que tenían acerca de la práctica docente. Esto me permitió: encuentro, comunicación y diálogo fluido en diferentes formatos, presencial, virtual, e-mail o correos electrónicos, WhatsApp, video-llamadas en forma permanente. Desde esta postura epistemológica, la escucha me fue situando en el contexto donde iban sucediendo diferentes acontecimientos en el día a día, registrar situaciones de la realidad, explorar marcos de referencia y acciones, motivos y particularidades que subyacen en las acciones de los sujetos. Situar los hechos en el lugar donde suceden: las prácticas de enseñanza en aula de pluriaño prestando atención a

cada uno de los escenarios en las disciplinas observadas (observación no participante), recolección de datos de entrevistas abiertas, semi-estructuradas, prestando atención a la perspectiva objetiva como a la subjetiva en la resolución de problemas prácticos (sin dejar de lado la construcción del conocimiento). El trabajo exploratorio, la observación de clases, los análisis interpretativos de planificaciones anuales, carpetas de los estudiantes, entrevistas, materiales ofrecidos por el equipo de conducción, interacciones equipo de conducción-familias, fueron elementos que aportaron evidencias para interpretar situaciones para el logro de los objetivos propuestos, sin perder de vista las relaciones y vínculos humanos de la vida social en la dinámica poblacional de la sede y extensión. Lo relevante en el proceso de búsqueda de evidencias, registro de datos, información, interpretación no es enfatizar en las contradicciones y/o diferencias sino distinguir los nexos de unión y la búsqueda de la complementariedad. La defensa de la complementariedad metodológica la proclama Jaeger (1988) en su obra, en la que destaca las aportaciones de Shulman, Scriven y Stake. Defiende *el papel de la complementariedad frente a los enfrentamientos, pues la complejidad de los hechos o fenómenos educativos, exige la presencia de visiones distintas pero concurrentes, lo que ofrecerá una riqueza de matices que se pueden escapar a cada una de ellas de forma aislada.*

La investigación cualitativa ha alcanzado en esta década un reconocimiento explícito como vía, no única desde luego, para acceder al conocimiento científico pero no se vislumbra, al menos por ahora, la existencia de un solo paradigma, ni siquiera circunscribiéndonos a la metodología cualitativa: más bien reconocemos un pluralismo de enfoques que son consecuencia, no tanto de las *estrategias* utilizadas para acercarse a la realidad (que son muy similares) ni de la *concepción objeto de estudio* (la realidad aparece como construida y tiende a abordarse desde una perspectiva holística) sino de la *finalidad de la investigación* (comprender, construir unas teorías,

establecer relaciones consistentes; transformar la práctica...)

(Serrano: 2007, p.10)

En el 2020, el cambio hacia el formato virtual, provocó inconvenientes con la comunicación. No obstante, los mismos se fueron solucionando con los teléfonos móviles de familiares de los/as estudiantes. De una u otra forma se mantenía la continuidad pedagógica y la comunicación con documentación escrita (colaboración de preceptores que residían en el lugar). A partir de mayo, 2020, los docentes comenzaron a trabajar: algunos con Google Classroom, otros con reuniones por Meets y videos cortos explicativos y WhatsApp. Se realizaron videos tutoriales, producciones que socializaron en redes sociales, como trabajo con efeméride y/o contenidos curriculares en forma interdisciplinaria. Las evidencias las obtuve a partir de profesores y equipo de conducción (específicamente de la Señora directora), como por ejemplo actividades y producciones de estudiantes en forma individual/colectiva y los registros (los realicé) de la participación en grupos de WhatsApp, video llamadas, Zoom (observación y seguimiento en formato virtual y en el mes de noviembre el proyecto: Camino a Emprender)³³, Meets (situaciones excepcionales durante la pandemia) y Google Classroom.

En el año 2021 el trabajo de campo continuó con formato presencial, en burbujas, virtual y en el segundo cuatrimestre presencial. Esto me permitió realizar el trabajo de campo, organizando: una semana en la sede, otra semana en la extensión. Algunas semanas, alternando: sede y extensión. Horario de 7:30 a 16:00 y/o 17:00 horas. Los horarios se ajustaron en función de las necesidades. Los días de lluvias intensas los docentes que asisten a la E.E.S.Nro. 1 se concentran en Girondo y desarrollan sus clases mediados por tecnologías que se encuentren disponibles. Los estudiantes se encuentran en la escuela sede. Esto emerge durante períodos lluviosos, tornando los tres (3) caminos existentes, entre ambas instituciones intransitables para llegar a destino. Mientras que el recorrido desde la extensión a

³³ Proyecto que se viene desarrollando en formato presencial y que se continuó en formato virtual durante la pandemia. Con observación no participante. Se realizó por Zoom, con docentes de la universidad Tecnológica Nacional (UTN), la presencia de Inspectoras: Regional, Distrital y de Nivel. Los estudiantes enviaron los trabajos en formato papel y se efectuó una devolución general a todos los trabajos. Evento virtual, sin competición. El requisito fue producción individual y/o grupos de dos estudiantes. Participaron en el mismo, la extensión 2010 y E. E. S. (invitadas) del Distrito 079, que poseen C.O.S en Economía y Administración. Se hizo extensivo a los Distritos 014 y 115.

la ciudad cabecera se encuentra asfaltado. Reorganización y encuentro con los docentes para la realización de la entrevista y encuesta a los estudiantes.

La búsqueda de evidencias me permitió ir definiendo perspectivas e ir registrando los datos que aporta la observación en el trabajo de campo para aceptarlos, rechazarlos, modificarlos o reajustarlos. Indagación, exploración, retroalimentación para profundizar en la investigación cualitativa y entrelazar la información para interpretar en el interior de las clases de pluriaño su significado con el exterior del entorno-contexto-territorio.

En este punto aclaro que los fundamentos o argumentaciones respecto de resultados y conclusiones se encuentran en proceso de escritura para finalizar esta tesis. No obstante, anticipo algunos avances de los mismos.

Resultados

Subyacen tensiones en el formato de agrupar a los estudiantes que implican consecuencias en la organización del trabajo de los docentes, fundamentalmente cuando los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad. Esto produce obstáculos en el conocimiento didáctico para promover una dinámica basada en la planificación y el desarrollo de capacidades fundamentales, especialmente la resolución de problemas para transformar el ambiente en diálogos epistemológicos abiertos, continuos y plurales en el trabajo simultáneo con los estudiantes. Es aquí donde coincido con la Dra. Vergara Fregoso (2016) cuando expresa:

La práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos....(...)...Este proceso reflexivo que de alguna manera siempre se halla presente, está constituido tanto por elementos intuitivos (emocionales, creativos, etc.) como por elementos racionales (selección y

análisis de información) que se interrelacionan para modificar durante la práctica, la intervención del profesor...(…)… (Vergara Fregoso: 2016, pp.3-4).

Es decir, que en las escuelas en estudio se prolonga el modelo pedagógico del aula graduada al modelo del pluriaño. Por lo tanto, los docentes a cargo del pluriaño organizan actividades tendientes hacia la gradualidad en un escenario de pluriaño.

Esta situación explorada de la enseñanza en pluriaño, también se observa en la lectura de la/s producción/es pedagógica/s del mismo sistema educativo cómo, por ejemplo: normativa, libros de texto, definiciones curriculares y en la misma formación docente. De ahí que, durante el estudio exploratorio, la observación, la escucha de los sujetos, vislumbra el problema de la falta de capacitaciones para configurar actividades con estrategias que son decisorias en el hacer de la enseñanza y la apropiación de conocimientos, habilidades, competencias de los estudiantes en este contexto particular de ámbito rural. Más allá que como investigadora considero que el proceso educativo es más amplio que el de capacitación. Es decir, es necesario preguntarse sobre lo conocido e indagar la posibilidad de transformación estratégica plural o por otro lado, reflexionar colectivamente la opción de dar forma a la trama de la organización escolar, elaborando variables divergentes y convergentes entre actores, en la génesis de un diseño propio que marque la diferencia a partir del desarrollo de capacidades fundamentales, estimulando las habilidades implícitas en los estudiantes para su exteriorización. Motor que activará el pensamiento proactivo, promoviendo transversalmente la literacidad: crítica, digital e inclusiva.

De Tésanos (1996) ha planteado que:

Somos hilos constructores de una trama en la que intervienen los sujetos, grupos, comunidades, como conjunto de hilos o componentes de conocimientos, experiencias, prácticas, contextos, símbolos, sentidos y significados, que configuran la tela o trama que constituye la conjunción de todos los elementos mencionados en un espacio–tiempo que

deseo conocer y en donde los hilos... (...) ... se entrecruzan, atravesarán, quedando por encima, por debajo, por los lados (De Tésanos, 1996, pp.35-58).

Conclusión

Como formato organizacional el pluriaño en escuelas secundaria del ámbito rural bonaerense posee una corta historia, a la que se suma el agrupamiento de diferentes años en un mismo espacio, que implica, en particular, consecuencias en la organización de los contenidos y el conocimiento didáctico necesario para promover el trabajo simultáneo de los estudiantes hacia el interior de la clase y se proyección al entorno -territorio. Esto conlleva a que los profesores del Ciclo Orientado Superior con Modalidad en Economía y Administración tanto en la escuela sede como en la extensión, que presentan pluriaño en las materias con la misma denominación, ejemplo: cuarto, quinto y sexto año (Matemática, inglés, Literatura, Educación Física), cuarto y quinto año (Historia y Geografía)³⁴, (el resto de materias de la organización general y de la especificidad no están organizadas en pluriaño), consideren al mismo como un problema. Por ende, el agrupamiento en pluriaño responde más al modelo de la gradualidad y la normalización de las edades de los años respectivos.

*Se produce en esas condiciones un problema didáctico específico, para el que la producción didáctica no ha construido un **corpus** que cumpla la función que el método simultáneo cumple respecto del aula graduada estándar (Terigi,2008, p.7).* Desafío en el quehacer diario de la práctica de enseñanza orientada a un reto didáctico en los docentes en donde los estudiantes actúen como protagonistas de su propio aprendizaje, ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, con capacidad para contribuir a mejorar sus comunidades, en un mundo complejo y cambiante, interpelando la realidad, comprendiendo su historia y resolviendo los desafíos que la sociedad le presenta, con posicionamientos éticos y democráticos. Área de vacancia, que abrirá la discusión sobre la enseñanza del pluriaño en las escuelas de ámbito rural³⁵, beneficiadas por los debates que se generen, en las necesidades de distinguir en ellas: su localización en relación al contexto socio-

³⁴ Anexo 3, p.18

³⁵ Sede: E.E.S.Nro.1 con extensión 2010 en Gironde y por ende en otras escuelas del distrito 079 del oeste de la provincia de Buenos Aires- Argentina- que presente el mismo formato en aulas de pluriaño,

cultural-educativo en que se ubican geográficamente y las necesidades para la adopción de decisiones con base empírica y plena implementación en el presente y como prospectiva en la agenda 2030.

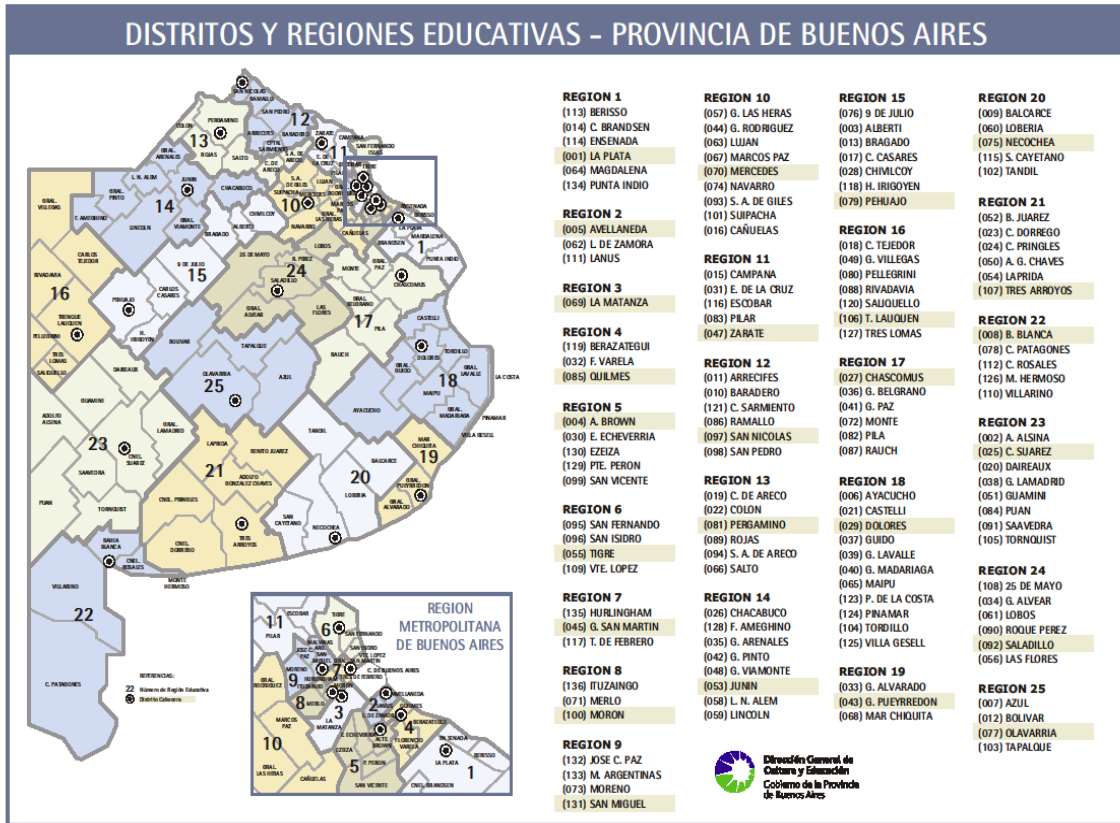
Bibliografía

- Terigi, et. al (octubre, 2017). *Los aprendizajes en la transición Primaria / Secundaria: perspectivas de maestros y profesores*. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. UNIPE, Buenos Aires, Argentina.
- Benchimol, K., Krichesky, G., Pogré, P. (2015). *Escenarios diferentes y problemáticas compartidas: Estudio comparativo entre los procesos de inclusión/ exclusión en escuelas secundarias del Conurbano bonaerense y de la provincia de Santa Cruz*. pp. 83 a 93. En: Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires. FLACSO -Argentina. 2015.
- Bourdieu, P. (1988), *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Bracci, C. Seoane, V. (2010). *Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/> [consulta: 31/05/ 2014].
- De Tésanos, A. (1996), *El Maestro: entre la urdiembre y la trama*. Enfoque Pedagógicos, 14 (3), pp.35-58.
- Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.
- Otero, A. (2011). *Tamos y trayectorias juveniles*. Un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo entre jóvenes argentinos hoy. 10° Congreso nacional de estudios del trabajo. Buenos Aires: ASET
- Pérez Serrano, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa, en: <https://www.academia.edu/6457324/>
- Ponce Grima, V. M. (2006). *Niveles de reflexividad en las tesis de los estudiantes de la maestría en educación con intervención en la práctica educativa*. Actualidad, Prospectivas y Retos. 4 y 5 de diciembre. SEJ Guadalajara.
- Pozo, J. y otros. (1995). *Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en ciencias*. En *Alambique* Nro. 5, 16- 26.

- Rockwell, E. (2018). *Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. Cuadernos de antropología social*, (47), 21-32. Recuperado 15/08/ 2018, de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=>
- Sánchez Puentes, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles Educativos, núm. 61, julio-septiembre, 1993. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. D. F., México.
- Jaeger. (ed.), (1988). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA (American Educational Research Association).
- Pérez Serrano, G. (2007). *Modelos de Investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid. Narcea. Pérez Serrano, G. (2007). *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Chile, noviembre,2007.
- Terigi, F. (2009) *La inclusión educativa, viejas deudas y nuevos desafíos*. En Terigi, F. (coord.). *Segmentación urbana y educación en América Latina*. Madrid. Fundación Iberoamericana para la Educación, a Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (Coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona.
- Vergara Fregoso, M. (2016). *La práctica docente. Un estudio desde los significados*. Revista Cumbres. 2(1) 2016: pp. 73 – 99. Universidad de Guadalajara-México.
- Vergara Fregoso, Martha;(2016). (Compiladora). *Formación Docente y problemática en la Práctica de los profesores de las comunidades indígenas*. Universidad de Guadalajara- México.
- Zambrano, M. (2005) *Hacia un saber sobre el alma* Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento. Editorial Losada.
- INFOD (2018). *La resolución de problemas en el aula*. Jornada 2. Nivel Secundario. Ministerio de La Nación.
- Ministerio de Educación de La Nación (2006) *Ley de Educación Nacional Nro. 26.206*. Argentina.gob.ar. Provincia de Buenos Aires. (2007) *Ley de Educación Provincial Nro. 13.688*. Legislación de la Provincia de Buenos Aires.

Anexo 1

Fuente:



<http://servic ios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/imagenes MAPA%20REGIONES%20A3.pdf>

Correspondiente a la p. 5



20220411_165118.h
eic

Anexo 2



Fuente: <https://www.google.com/maps/place/Pehuajó>

Anexo 3

Ciclo Superior Orientado- Modalidad Economía y Administración

Tronco común

Pluriaño

CUARTO AÑO	CHT*	QUINTO AÑO	CHT*	SEXTO AÑO	CHT*
Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	144
Literatura	108	Literatura	72	Literatura	108
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72
Historia	72	Historia	72	Filosofía	72
Geografía	72	Geografía	72	Arte	72
Introducción a la Física	72	Introducción a la Química	72	Trabajo y Ciudadanía	72
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Economía Política	108
NTICX	72	Elementos de micro y microeconomía.	72	Proyectos Organizacionales.	144

Biología	72	Derecho	72		
Sistema de Información Contable	72	Sistema de Información Contable	144		
Teoría de las Organizaciones.	72	Gestión Organizacional	72		

La Orientación en Economía y Administración propone una formación que vincula el conocimiento del mundo económico con otros ámbitos de lo social. Esta orientación recorre tres planos de las ciencias económicas: la contabilidad, la administración y la economía. Además, abarca temáticas vinculados al desarrollo, la distribución del ingreso y atiende al estudio de situaciones particulares como las condiciones de trabajo, de contratación y las diferentes realidades del mundo del trabajo (DGCyE Diseño Curricular para COS p. 22) Ciclo Orientado Superior (Economía y Administración-Tronco Común), con materias con la misma denominación con organización en pluriaño.