

---

## Investigaciones

# Perspectiva docente del trabajo en escuelas secundarias rurales de Entre Ríos. Condiciones para la enseñanza de Ciencias Naturales

itinerarios  
educativos  
la revista del INDI

*Teachers' perspective of working in rural secondary schools in Entre Ríos. Conditions for teaching Natural Sciences*

---

 **María Susana Mayer \***

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER),  
Argentina  
msusanamayer@gmail.com

 **Leila Sofia Vera \*\***

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER),  
Argentina  
leylavera13@gmail.com

### Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 22 julio 2024

Aprobación: 21 febrero 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.21.e0083>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5825369001/>

**Resumen:** Este artículo presenta resultados de una investigación cualitativa de nivel exploratorio acerca de las condiciones en que los profesores de Ciencias Naturales llevan a cabo la enseñanza en escuelas de nivel secundario rurales de la provincia de Entre Ríos.

Las entrevistas con profesores del área que se desempeñan en escuelas secundarias de gestión pública de las modalidades rural y agrotécnica, permitieron explorar las condiciones laborales y profesionales en las que se desenvuelve la docencia en estos contextos. A partir del reconocimiento de diversas situaciones existentes para ejercer la enseñanza, se advierten también una serie de circunstancias que tensionan los análisis desde distintas perspectivas.

Un conjunto de aspectos convierten el trabajo docente en contextos rurales en una experiencia con características particulares vinculadas a la localización, infraestructura y disponibilidad de recursos, pero también vinculada a la formación profesional junto a las trayectorias sociales y personales de los profesores.

Los entrevistados expresaron haber asumido esos espacios curriculares al comienzo de su carrera docente, con poca experiencia en el desempeño de la profesión y casi nula en ámbitos rurales. La cuestión constituye un área de interés que interpela a la formación docente inicial y los programas de capacitación continua.

**Palabras clave:** Educación rural, escuelas secundarias, instalaciones y recursos para la enseñanza, profesores de ciencias naturales, trayectorias profesionales.

---

## Notas de autor

\* Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Magíster en Docencia Universitaria (UNL) y Doctora en Estudios Sociales Agrarios (UNC). Docente e investigadora en la FCyT-UADER. Actualmente desarrolla investigaciones sobre educación en contextos rurales de la provincia de Entre Ríos.

\*\* Estudiante del Profesorado en Biología en la FCyT-UADER. Ayudante docente estudiantil en Taller de Investigación en la Enseñanza de la Biología. Becaria de Iniciación a la Investigación por el CIN.

**Abstract:** *This article presents the results of a qualitative and exploratory research on the conditions in which Natural Sciences teachers carry out their work in rural secondary schools in the province of Entre Ríos.*

*Interviews with teachers from the area, who work in public secondary schools in the rural and agricultural modalities, allowed us to explore working and professional conditions in which teaching takes place in these contexts. Based on the recognition of various existing situations for teaching, a series of circumstances are also noted that strain the analysis from different perspectives.*

*A set of aspects make teaching work in rural contexts an ambivalent experience in terms of location, infrastructure and resources availability but also linked to professional training, as well as social and personal teachers' career.*

*The interviewees expressed having assumed these curricular spaces, at the beginning of their teaching career, with little experience in the exercise of the profession and almost none in rural areas. The issue constitutes a vacancy area that challenges initial teacher training and continuing training programs.*

**Keywords:** *Rural education, secondary schools, teaching facilities and resources, natural science teachers, professional careers.*

## Introducción

El trabajo docente en las escuelas rurales está atravesado por un conjunto de condicionantes y, al mismo tiempo, de situaciones que se describen como antagónicas desde las vivencias cotidianas de los profesores. Por un lado, se describen hechos que tanto se asocian a dificultades para el desempeño docente como a aspectos que lo favorecen. Por otra parte, se identifican factores limitantes de la enseñanza que no serían exclusivos de los ámbitos rurales, aunque las particulares características de esos contextos contribuirían a acentuarlos.

Nuestros estudios previos en la provincia de Entre Ríos se han centrado en la descripción de aspectos institucionales y socioeducativos de las escuelas secundarias en contextos rurales, modalidad del sistema educativo que se ha ampliado desde la obligatoriedad del nivel (Ley Nacional 26.206/06 y Ley Provincial 9890/08). A partir de esas indagaciones iniciales, hemos identificado problemáticas concretas que se suscitan para la cobertura del plantel docente, particularmente en algunas áreas disciplinares como es el caso de las Ciencias Naturales.

La educación secundaria en el ámbito rural entrerriano es una de las más extendidas del país, ocupando el quinto lugar en el orden nacional por la cantidad de unidades educativas distribuidas en el territorio provincial. En 2020 totalizaban 170 establecimientos incluyendo 135 escuelas comunes orientadas, 24 escuelas agrotécnicas, 10 escuelas secundarias multiaño, y un proyecto multinivel en diez escuelas de islas, lo que representa en conjunto el 30 % de la oferta educativa de nivel secundario común de la provincia. (Unicef-FLACSO, 2020:82; CGE, 2020:48).

Ahora bien, a efectos de comprender las posibilidades y limitaciones del trabajo en las aulas rurales de nivel secundario, consideramos necesario identificar los factores que estructuran el puesto laboral y las relaciones que se establecen con la práctica de la enseñanza (Martínez Bonafé, 1998) en las escuelas localizadas en estos contextos. Por ello, en el marco de una investigación más amplia centrada en el estudio de la enseñanza de las Ciencias Naturales,<sup>[1]</sup> se analizaron las condiciones de trabajo docente en las que se implementa el currículum escolar del área. Uno de sus objetivos específicos consistió en identificar la trayectoria de los docentes de Ciencias Naturales en relación a la formación y experiencia en la modalidad de educación rural. Desde este supuesto hemos indagado la percepción de los propios profesores que enseñan disciplinas del campo de la Biología, Física y Química acerca de las características que posee su trabajo en las escuelas rurales. Los siguientes análisis recorren diversos aspectos vinculados a la forma de ingreso y designación de los docentes; las instalaciones y recursos que encuentran al incorporarse a estas instituciones; el tipo de relaciones que se establecen entre profesores, así como los condicionantes provenientes de la formación y experiencia profesional.

## Metodología

El diseño metodológico de la investigación tuvo un enfoque cualitativo de nivel exploratorio basado en una muestra no probabilística e intencional de profesores seleccionados con un criterio multidimensional representativo de diversas trayectorias profesionales, campos disciplinares, tipo de instituciones educativas y localizaciones sociogeográficas.

Con este propósito entrevistamos a quince profesores a cargo de las disciplinas: Física, Química y Biología en el nivel secundario de las modalidades rural y agrotécnica, incluyendo escuelas con multiaño y anexos de escuelas comunes. En todos los casos se trató de instituciones de gestión estatal, dado que casi la totalidad de la educación provincial en contextos rurales está a cargo del estado entrerriano. El referente empírico comprendió a docentes con distintas titulaciones para desempeñarse en la enseñanza de las Ciencias Naturales, egresados en distintos períodos y diferentes profesorado que se cursan en instituciones de nivel superior, tanto universitarias como no universitarias del territorio provincial. La antigüedad promedio de los títulos con los que ejercían la docencia al momento de la entrevista era de seis años predominando los profesores egresados entre 2015 y 2019. Además, se incluyeron egresados recientes que se podrían calificar como docentes noveles y otros con más antigüedad, a quienes, en algunos casos, se podrían denominar *senior* o expertos (Marcelo García, 2008).

En cuanto a los espacios rurales donde ejercían, corresponden a los departamentos del Centro, Oeste y Sur de la provincia, caracterizados predominantemente por la producción agrícola ganadera y el asentamiento de la población en pequeños pueblos y parajes rurales.

Las entrevistas se llevaron a cabo en tres etapas durante los meses de mayo–junio 2022, agosto–noviembre 2022 y agosto–septiembre 2023. Como parte de los análisis del material empírico obtenido se procesaron los registros desde la perspectiva que los profesores tienen de las condiciones en que llevan a cabo la enseñanza.

Respecto a la modalidad con la que se contactó a los entrevistados, se recurrió a tres estrategias de aproximación coincidentes cada una de ellas con las tres etapas en las que se realizaron las consultas. En un primer momento se comenzó entrevistando a un conjunto de profesores con quienes el equipo de investigación se había vinculado previamente con motivo de un proyecto anterior. Luego se amplió la consulta entrevistando a integrantes del propio equipo de investigación que revisten el doble carácter de docentes–investigadores y profesores de Ciencias Naturales en escuelas rurales. Finalmente, en el marco de un seminario de extensión organizado desde el proyecto de investigación y destinado a profesores de Biología, Física y Química en escuelas de ámbito rural, se realizó otra serie de entrevistas. En total se concretaron quince entrevistas correspondiendo cuatro, cuatro y siete de ellas a cada una de las etapas descriptas respectivamente.

En cuanto a las entrevistas de la segunda etapa, se decidió volver la mirada hacia los propios integrantes de la investigación, conformado interdisciplinariamente por profesores universitarios provenientes del campo de la Física, Biología y Química, que tienen trayectoria como docentes de nivel secundario en contextos rurales. Esta composición no es fortuita, sino resultado de una participación consciente de cada uno de los docentes–investigadores del equipo que están involucrados disciplinar y profesionalmente con la problemática de la investigación. Asumiendo el riesgo metodológico y epistemológico que implicaba, se resolvió recuperar las propias experiencias de los integrantes del equipo, registrando sus recorridos en la enseñanza en escuelas rurales. Esto permitió transparentar la propia biografía profesional contribuyendo al distanciamiento del objeto de estudio en el que se encontraban implicados.

En todos los casos, los encuentros se llevaron a cabo en forma virtual mediante la plataforma Google Meet con un tiempo promedio de 30 minutos. En principio se optó por este recurso en línea debido a que el trabajo de campo se inició en la época de retorno a la presencialidad en las escuelas después de los meses de aislamiento obligatorio por la epidemia de COVID-19, razón por la cual no resultaba prudente concurrir a las instituciones. Con posterioridad, se evaluó que las entrevistas virtuales permitían obtener buenos registros en audio de los intercambios completos, optimizando tiempos y costos de traslados, además de ampliar los rangos horarios disponibles para llevarlas a cabo. En el caso concreto de los docentes entrevistados, todos residen y trabajan en zonas distantes de la localidad de Oro Verde donde tuvo sede el proyecto de la investigación. Por lo tanto, realizar encuentros presenciales para entrevistarlos hubiera implicado un esfuerzo adicional de coordinación y movilización tanto para los miembros del equipo de investigación como para los mismos entrevistados.

No obstante, estas facilidades relativas de las entrevistas sincrónicas, las mismas no estuvieron exentas de otras complejidades y desafíos al momento de su concreción, propias del medio virtual en el que se llevaron a cabo. Por una parte, hay que decir que la entrevista con modalidad virtual supone un trabajo de campo «multisituado», lo cual, si bien significa compartir un mismo tiempo con el entrevistado, no lo es en cuanto al espacio, ni biológico ni cultural (Ardévol et al., 2003). Como advierten las autoras, la comodidad de responder desde un lugar familiar para el entrevistado, al igual que en las entrevistas cara a cara, también supone «crear el contexto de la entrevista, pero los elementos que construyen la situación... no están delimitados por objetos y localizaciones físicas, sino solo por el lenguaje...» (Ardévol et al., 2003:15). Ello implicó, al momento de analizar los registros, tomar en cuenta que existieron circunstancias de los entrevistados que nos fueron desconocidas durante el encuentro virtual y repercutió en el tipo de preguntas formuladas y la calidad de las respuestas obtenidas.

Los registros, junto a otras fuentes documentales y observacionales, fueron analizados en relación con los ejes de indagación formulados en el proyecto de investigación. Del conjunto de tópicos abordados referidos a las características de la enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos rurales, en este artículo abordamos aquellos referidos a las condiciones de trabajo y trayectorias profesionales de los docentes consultados.

## **Análisis de las condiciones de trabajo en las escuelas rurales**

Comenzaremos considerando la *forma de ingreso y designación de los docentes* que se hacen cargo de asignaturas de Ciencias Naturales en escuelas rurales de nivel secundario. Los profesores entrevistados dan cuenta de haber llegado a las escuelas rurales en los inicios de la carrera docente, poco tiempo después de egresados y con escasa antigüedad, lo que también implica poca experiencia en el desempeño de la profesión y casi nula en ámbitos rurales. La mayoría de los Profesorados donde se formaron no habían incorporado, en el período que fueron estudiantes, trayectos de observaciones, análisis y/o prácticas en espacios rurales. Quienes tenían vinculación previa con el contexto mencionaron que se debía a su residencia en el campo o su propia trayectoria escolar en una escuela rural.

El acceso a las primeras horas de clase suele producirse para cubrir suplencias cortas, con poca dedicación, o como remanente de un cargo que no pudo tomar en su totalidad un docente de más antigüedad. Es frecuente que se ingrese luego de un llamado a concurso que quedó desierto y derivó en una convocatoria a títulos habilitantes, incluso supletorios, o por presentación de proyecto, según lo previsto por la normativa escolar para la cobertura de horas cátedra en las escuelas de gestión pública provinciales.

La *competencia de los títulos* para el área de Ciencias Naturales reviste singularidades que explican en parte las condiciones de ingreso a la docencia para los profesores de las asignaturas de esas disciplinas. Por un lado, los Profesores en Biología están habilitados por la normativa del Consejo General de Educación de Entre Ríos (CGE-ER) para desempeñarse en asignaturas de Físicoquímica, Física y Química ante la ausencia de docentes titulados en esas disciplinas (Res. 5027/19 CGE). El relevamiento de campo permite afirmar que son numerosos los profesores en Biología y escasos los de Química y Física. A ellos, se suman profesionales del campo de la agronomía, veterinaria, nutrición, bioquímica, entre otros, que —habiendo realizado trayectos complementarios de formación pedagógico–didáctica— concursan con título docente horas cátedra del área Ciencias Naturales. Además, los maestros con título para el nivel primario, también pueden asumir horas de clase en el Ciclo Básico, con carácter supletorio, ante la ausencia de profesores con título docente o habilitante. Estos últimos se desempeñan predominantemente en primer año del nivel secundario, aunque también se los puede encontrar en materias de algunos otros cursos.

El siguiente fragmento tomado de una entrevistada sintetiza, desde su vivencia personal, las condiciones en que frecuentemente se cubren las distintas asignaturas del área en las escuelas de ámbito rural.

Soy profe de Biología, pero Biología nunca di; doy Química y Física porque nosotros somos habilitantes para dar. Hay tan pocos profes de Química y Física, yo no es que no doy Biología porque no me guste... acá en la zona está el profesorado... entonces ahí hubo muchos graduados y como que no hay lugar en el nicho... Me gusta, igual... Tengo una noción por el profesorado de Biología, pero mucho lo voy aprendiendo en la marcha (S.M., 29/8/23).

El *carácter de estas designaciones* es mayormente temporario, lo cual otorga un horizonte de escasa previsibilidad y corto plazo al desempeño docente, en especial para aquellos que se inician. Particularmente en los anexos de escuelas rurales, la designación de la planta docente está supeditada a la cantidad de alumnos inscritos cada año, lo cual depende, entre otros factores, del número de ingresantes provenientes de las escuelas primarias de la zona de influencia. Estas decisiones, que exceden a las autoridades institucionales porque son tomadas a nivel departamental o provincial, pueden implicar el trabajo con divisiones agrupadas por años o por ciclos. En estos casos el trabajo docente se complejiza y algunos docentes con escasa experiencia en las aulas se enfrentan al desafío de dar sus primeras clases con secciones múltiples.

El siguiente fragmento de una entrevista da cuenta de la inestabilidad laboral en la que se encuentran algunos profesores:

...ha sido un tema la estabilidad en la escuela, ya que hemos ido rotando... nosotros todos los 28 o 29 de febrero caemos y se debe esperar que se dé continuidad al anexo desde el Consejo... todos los años... Se debe esperar que se dé continuidad porque depende de los alumnos que egresan del nivel primario y se anotan para ingresar... Ha habido años en los que hemos tenido los cursos por separado, así como en la ciudad, y años que teníamos las agrupaciones... que queda configurado como multi y pluriaño. (J.L., 30/8/23).

Una serie de factores se conjugan para que *los traslados a los lugares de trabajo*, en el caso de las escuelas rurales, constituya una experiencia en sí misma. Se trata de las distancias, el estado de los caminos, la disponibilidad de transportes y los tiempos requeridos para llegar y luego regresar de la jornada laboral, cuestión que ya ha sido analizada en otras investigaciones (Roselli *et al.*, 2010; Mayer y Vlasic, 2018; Colignon *et al.*, 2021). Algunos profesores refieren que viajan por pocas horas de clase, aunque igualmente el traslado les insume medio día. Es en este contexto que las docentes con hijos pequeños se encuentran tensionadas por los tiempos, las distancias y la atención familiar, lo cual explica algunas licencias prolongadas asociadas a la maternidad. Así lo describió una de las entrevistadas:

...estuve de licencia, acá en el campo se me complicaba, no tenemos guardería, la bebé era chiquita, tomaba teta, así que tuve que sacar licencia por mí cuenta, no me quedó otra y volví cuando ya tenía como ocho meses (J.S., 29/8/23).

Un aspecto implícito en la opción por la docencia en estas escuelas responde a la diferencia salarial que se percibe según la zona donde está ubicada la institución. Este componente de los haberes docentes puede significar desde el 20 % para las zonas próximas a los centros urbanizados hasta el 120 % en el caso de las zonas calificadas como inhóspitas. El gradiente intermedio comprende porcentajes de 40 % y 80 % para zonas desfavorables y muy desfavorables. Los traslados también tienen un reconocimiento económico asociado a la cantidad de kilómetros recorridos entre el domicilio declarado y la localización del lugar de trabajo. La decisión de tomar un cargo o dejarlo, aumentar la dedicación o disminuirla, suele estar sujeta a la ecuación económica que resulta de los ingresos percibidos como adicional por zona, los gastos de movilidad y el tiempo demandado para los traslados (Mayer y Vlastic, 2018:49)

Otro aspecto inherente a las condiciones laborales son las *instalaciones escolares y los recursos disponibles* para el desenvolvimiento de las clases. En ese punto las apreciaciones de los entrevistados muestran una diversidad de situaciones que difícilmente puedan unificarse, aunque en todos los casos se expresan como dinámicas, cambiantes y en proceso de transformación. Describen salones divididos, que cumplen múltiples funciones, con interferencias de otras clases, pero también edificios nuevos, aulas en construcción e inauguración de espacios propios. Mencionan falta de laboratorios y de elementos específicos para realizar prácticas o el traslado de materiales didácticos propios para realizar experiencias con los alumnos. Al mismo tiempo reconocen la disponibilidad de recursos naturales en los alrededores de la escuela, las facilidades para trabajar en los espacios exteriores, el aporte de materiales de uso cotidiano en las viviendas de los estudiantes que facilitan observaciones y ensayos. Asimismo, se alude a la entrega de equipamiento tecnológico a las escuelas y la conexión a internet o, por el contrario, se refiere la carencia o deficiencia de estos recursos, tanto en la escuela como en las viviendas de los alumnos. Los siguientes extractos de entrevistas dan cuenta de cómo se refieren los docentes a estas cuestiones:

...no hay laboratorio, no hay directamente. Lo que hacés, es porque lo llevamos o traemos de casa, o le pedís a los chicos cosas materiales cotidianas que están en la casa... (V.B., 31/08/23).

...al tener el ámbito rural, es fácil que ellos te lleven el material, cosa que acá en el pueblo es más complicado... la mayoría de las veces son los chicos los que te llevan el material para poder analizar... como ellos hacen carneadas y demás... (J.L., 30/8/23).

...laboratorio nada... Hay un roperito donde están las cosas, ni siquiera un lugar destinado... Yo tengo mi cajita de laboratorio y les llevo, pero igual no hemos hecho mucho... Por lo general usamos la cocina... o salimos afuera, somos de dar bastante clase fuera del aula y se usa bastante el patio. (S.M., 29/8/23).

...con un curso estábamos dando el sistema esquelético y salimos a buscar huesos en el campo que... es común encontrar. También para los diferentes tipos de plantas, de hojas, salidas que se pueden hacer ahí en ese contexto. (J.R., 29/08/23).

En las escuelas rurales, el *tiempo disponible para la enseñanza* constituye un factor que obliga a priorizar contenidos, optimizar las clases presenciales y arbitrar recursos alternativos. Algunas situaciones que en otros contextos escolares podrían calificarse como «imprevistos» son sin embargo en la cotidianeidad escolar rural—dado su recurrencia y regularidad— hechos anticipables y planificables desde la institución. Se trata de los días de lluvia y la posterior intransitabilidad de los caminos, la rotura de los transportes escolares o los horarios y frecuencias de los colectivos de línea. Por estas razones, los profesores se encuentran en la necesidad de adecuar la enseñanza al grupo de alumnos presente en el aula, conociendo que algunos llegan tarde, o se

retiran antes; entendiendo que otros no puedan asistir por lo que adelantan material para las ausencias o días de lluvia. Estas condiciones suponen una alta variabilidad de las condiciones de trabajo docente que exigen una continua atención a la composición de la clase y su dinámica para asegurar el acceso de todos los estudiantes a los contenidos curriculares y la propuesta didáctica. Se observa entonces, que la experticia profesional se consolida como una dimensión ineludible para el desempeño de la enseñanza en estas escuelas. Los siguientes fragmentos de entrevistas son elocuentes al respecto:

...los lunes... hay un grave problema con el transporte, porque los chicos deberían llegar 7:20 de la mañana y están llegando a media mañana. Así que yo el lunes tengo un problemón porque no tengo la mitad de los gurises... (S.M., 29/08/23).

...lo que me pasaba era que tenía, por ejemplo, con 3° los miércoles en el último módulo. Que por lo general es desde 11 y 50 hasta las 13 y 10. Bueno, a mí me cortaban ahí, porque los chicos iban al comedor a comer. Entonces tampoco era que disponía del módulo entero, los veía muy poquito. (Entrevista a F.L., 01/09/23).

La flexibilidad en el uso del tiempo y los espacios escolares que, por un lado, es percibida como una dificultad para la enseñanza, por otra parte, es vivenciada como una ventaja desde la perspectiva personal y laboral de los docentes.

Al afrontar la enseñanza en este contexto... la verdad que yo me sentí relajada porque venía estresada de la ciudad, de viajar en colectivos, con treinta chicos en un aula, o cuarenta llegué a tener, que no me escuchaban. Acá es otra cosa, acá nos sobra tiempo. Cuando doy la clase, le pedís que trabajen y ellos hacen las actividades. Acá se reducen los horarios, las clases no son de 40 minutos, por el tema de que vienen de lejos, son de 35 y los recreos siempre se extienden, nunca son de 5 o 10 minutos, son de 15 o 20, por ahí nos quedamos hablando los profes... (Entrevista a J.S., 29/08/23).

Parte relevante de las condiciones laborales son *el ambiente de trabajo y las relaciones interpersonales* que se establecen en las instituciones. Al respecto, algunas cuestiones son recurrentes en los relatos de los docentes de las escuelas rurales. El número reducido de alumnos, aunque fueran secciones múltiples, es mencionado como una ventaja relativa en relación a las escuelas urbanas. Lo mismo respecto a la designación en horas extracurriculares para el trabajo articulado en áreas, proyectos institucionales o coordinación por ciclo, que supone contar con dedicación remunerada para actividades extra áulicas. Por último, y vinculado a las condiciones anteriores, se menciona el ambiente institucional familiar, la relación personal con los colegas, los acuerdos informales y espontáneos para la concreción de las iniciativas laborales. Estos vínculos se prolongan después del horario de concurrencia a la escuela, mientras se comparte el viaje, en los domicilios particulares de los docentes o, incluso, en otros establecimientos educativos donde coinciden sus jornadas laborales. El siguiente fragmento sintetiza en palabras de una entrevistada lo que manifiestan numerosos docentes acerca de su experiencia en las escuelas rurales:

Hay muy buena predisposición de todos los profesores...Eso es lo que se da en el campo, acá te encontrás con el profe y tenés la predisposición de todos, quizás el proyecto empezó por una sola motivación y luego se van sumando todos los profesores, por cuenta propia. (Entrevista a J.R., 29/8/23).

En cuanto a las relaciones que se establecen entre los docentes, es interesante analizar los criterios adoptados por el profesorado para realizar vinculaciones programáticas de la enseñanza. Los registros evidencian cierto pragmatismo al momento de organizar actividades conjuntas entre varios cursos y asignaturas. Lo mismo se infiere de las propuestas para integrar contenidos, compartir espacios curriculares o abordar contenidos interdisciplinariamente. Algunos de los diálogos mantenidos con los entrevistados evidencian estas situaciones:

...por ahí, con alguna asignatura vinculaba algún tema, pero eso, porque sabía que iba a estar todo el año en la escuela, y la otra docente lo mismo... Pero eso lo haces vos, puntualmente con un profesor que por ahí vos tenés más llegada o justo nos vemos el mismo día... (Entrevista a V.B., 31/08/23).

...es algo personal, ...no tenemos una guía... no tenemos un eje que nos permita una planificación. (Entrevista a J.L., 30/08/23).

Se infiere del análisis de las entrevistas que las relaciones interpersonales del profesorado se sustentan en la organización de los tiempos institucionales como fuerte estructurante del trabajo docente según señala Martínez Bonafé, 2008:97). En algún sentido, se reconoce una cultura escolar «balcanizada» en términos de Hargreaves (1996), es decir fragmentada en subgrupos pero que en el caso de las escuelas secundarias rurales remite a los días que se concurre a la institución y se comparten los viajes antes que a una subcultura de las áreas disciplinares.

Por otro lado, desde la mirada de los entrevistados, parece quedar desdibujada la gestión directiva en cuanto al asesoramiento y orientación del trabajo pedagógico. Este aspecto resulta un emergente de los análisis realizados y será objeto de una indagación más detenida en otra instancia de la investigación que permita comprender el lugar de la gestión escolar en las decisiones curriculares.

### **Análisis de la formación de los profesores para los contextos rurales**

La relectura de los diálogos mantenidos con los profesores permite identificar numerosas limitaciones para el desarrollo de la enseñanza de las Ciencias Naturales en algunas escuelas rurales, aunque es posible que esta situación no sea exclusiva de la enseñanza en esos contextos. Asimismo, se reconoce la existencia de alternativas que potencian la creatividad docente y posibilitan estrategias abiertas. Ahora bien, probablemente *la formación científico-pedagógica de los docentes* constituya una dimensión decisiva para activar los recursos disponibles y otros posibles de incorporar a la enseñanza.

En el caso de las escuelas de contextos rurales, los agrupamientos multiaños y pluriaños agregan complejidad al trabajo didáctico-pedagógico, pues suponen la enseñanza simultánea de diferentes contenidos curriculares, o bien con distinto nivel de complejidad. La cuestión abre un debate acerca de la preparación de los docentes para abordar los conocimientos desde perspectivas interdisciplinarias, articuladas y con distintos niveles de profundización. Problemática que no es exclusiva de las secciones múltiples. Procesos similares se ponen en juego en las aulas donde concurren alumnos con procesos de integración educativa. También es necesario en las escuelas agrotécnicas que requieren la relación de los contenidos disciplinares con los módulos técnicos-profesionales. Es decir que «...cualquier docente debe programar la enseñanza reconociendo y tomando dimensión de la diversidad que representa el grupo de alumnos a su cargo...» (Záttera, 2015:96).

En este sentido, resulta significativa la referencia que constituyen para los profesores noveles los modelos docentes con los que se formaron y las estrategias de enseñanza que observaron en sus propios profesores durante la carrera del Profesorado.

Siempre trato de traer estrategias que han usado conmigo... y adecuarlas y me han dado muy buenos resultados. (Entrevista a J.L., 30/08/23).

En ese escenario, los modelos de formación inicial de Profesorado descubren, en la práctica, un espacio de potencialidad formativa si ésta logra proporcionar «oportunidades para asumir un rol protagónico y, desde allí, comprender y desarrollar las competencias involucradas en el ejercicio profesional» (Montecinos et al., 2009: 47).

Marcelo García (1999, 2008) considera que la institución donde se desarrollan las prácticas docentes resulta decisiva para la aproximación de los futuros egresados a diferentes contextos. En el caso de los entrevistados, en el marco de la investigación realizada, ninguno mencionó el acercamiento al contexto rural desde el Profesorado, sino que llegaron a estas escuelas por información de colegas o personas conocidas de la escuela rural donde habían asistido como estudiantes. Es decir que en algunas trayectorias docentes existe un componente biográfico que los acerca a las escuelas rurales.

La iniciación en la docencia, cuando se trata de ámbitos rurales, puede significar un desafío particular para aquellos que ingresan a los primeros puestos de trabajo desconociendo algunas de sus singularidades. En nuestro país, y Entre Ríos no es la excepción, la formación docente para el nivel secundario es por disciplina o campo de conocimiento, por tanto, la formación específica para la modalidad rural aún no está contemplada en la oferta educativa (Miano et al., 2020:52).

Al consultar con los docentes que se desempeñan en estos ámbitos, se recogen planteos relacionados con vacancias en la formación inicial pero también en el asesoramiento que perciben como necesario para su desempeño profesional. Este requerimiento de la enseñanza en general, se complejiza en las condiciones de la educación rural y, en particular, en las aulas con multisección, por la cantidad de factores adicionales intervinientes (Rodríguez, 2004).

...no es decir, sí, voy a dar clases a la escuela rural y listo, porque te encontrás con muchas más cosas que hay que hacer que en una escuela de ciudad. (Entrevista a J.R. 29/08/23).

En este sentido, ha sido pertinente indagar la *oferta provincial de formación de profesores para el área de las Ciencias Naturales* y sus respectivos diseños de vinculación con los espacios rurales. Por un lado, Institutos de Formación Docente (IFD), distribuidos en toda la jurisdicción; por otro, la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT) dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), con una oferta de Profesorados de la misma área, localizados en varias sedes (Oro Verde, Santa Elena, Federación y Concepción del Uruguay), cuyo título posee un alcance que permite el desempeño de la docencia en nivel secundario y superior.

Dadas estas ofertas formadoras, existen distintas normativas para las prácticas de los estudiantes en el ámbito rural antes de egresar. La formación de nivel terciario se rige por el Reglamento de Prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador (Res. 3266 CGE-ER), propone reconocer y transitar diferentes experiencias en distintos contextos sociales, culturales y educativos persiguiendo que, a lo largo del trayecto formativo, los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar con realidades heterogéneas y de construir aprendizajes en distintos ámbitos y con distintos sujetos sociales. Según esta normativa, en lo que respecta a la distribución de la carga horaria del campo de la práctica, entre un 10 % y 15 % de las mismas debería destinarse a Contextos Rurales.

El Reglamento General de Prácticas Docentes de los Profesorados que se desarrollan en la FCyT-UADER (Res. CD FCYT N° 372/05 y Res. CD FCYT N°412/21) constituye un marco referencial general sobre el cual se delimitan las actividades inherentes a la última etapa de la formación de los futuros docentes. En lo que refiere a los criterios de selección de instituciones educativas para llevar a cabo las Prácticas Docentes, dicho reglamento establece que se deben considerar, en la medida de lo posible, instituciones con una población estudiantil diversa en cuanto a sus orígenes sociales, económicos y culturales. Además, contempla que se debe buscar una ubicación geográfica variada, incluyendo instituciones en áreas urbanas centrales, periféricas y suburbanas. También se valora la diversidad en las características y culturas institucionales, así como en los estilos de gestión y en los proyectos educativos que ofrecen. Por último, se establece una preferencia por instituciones que ofrezcan niveles educativos con mayor demanda de graduados en el ámbito laboral.

Por otra parte, es necesario considerar las políticas públicas de formación continua y actualizaciones docentes específicas. Sobre esto último cabe mencionar que la cuestión no remite solo al «saber enseñar», sino también al dominio de la materia en términos de la disciplina específica, que desde un punto de vista didáctico resulta fundamental. Esta problemática se acentúa especialmente en el caso de los docentes que residen lejos de los centros urbanos donde se concentra la actividad científico–académica, como sucede con quienes se desempeñan en contextos rurales y pequeñas localidades del interior de la provincia.

...acá en..., si vos haces un curso, caemos siempre en la misma, en...escuchar charlas..., te da puntaje...y...vamos todos ahí, pero algo específico no hay. (Entrevista a V.B., 31/08/23).

La cuestión abre interrogantes acerca de las posibilidades y limitaciones de la virtualidad para las prácticas de campo y de laboratorio en el marco de estrategias de perfeccionamiento para los docentes de Ciencias Naturales.

## Conclusiones

La perspectiva de los profesores de Ciencias Naturales acerca de su trabajo en escuelas secundarias de contextos rurales es ambivalente. Esto se manifiesta en torno a las condiciones materiales de localización, infraestructura y disponibilidad de recursos, pero también vinculada a las características de la formación y trayectoria profesionales. Es decir, así como se reconocen dificultades y limitaciones, al mismo tiempo se valoran ventajas relativas del trabajo en contextos rurales. Esta ponderación contrapuesta, en ocasiones, se expresa sobre un mismo tópico. Ejemplo de ello son las valoraciones vertidas por los entrevistados en relación al número reducido de alumnos, la flexibilidad horaria, la disponibilidad de recursos para la enseñanza, la organización curricular y la experiencia profesional, entre otras dimensiones analizadas en este artículo.

Habida cuenta de que la enseñanza de los contenidos escolares de Biología, Física y Química tiene requerimientos específicos para el desarrollo de actividades experimentales y observaciones a campo, los factores provenientes del contexto y los recursos disponibles en las instituciones atraviesan las condiciones en que se desenvuelve el trabajo de los profesores a cargo de estos espacios curriculares. Estos aspectos constituyen dimensiones externas y objetivas de la docencia. En cambio, un aspecto interno e incorporado consiste en la preparación y experiencia profesional de los profesores, cuestiones asociadas tanto a la posibilidad de orientar los procesos de aprendizaje en la diversidad y dinamismo que tienen las aulas como a la identificación y empleo de las potencialidades con que cuenta el medio para viabilizar la enseñanza.

Al respecto, el ejercicio de la docencia rural constituye un ámbito de experiencia profesional y ensayo de estrategias de enseñanza que posee desafíos específicos. Asimismo, se desarrolla en el marco de normas institucionales flexibles y contenedoras tanto para alumnos como docentes que facilitan las relaciones interpersonales y la comunicación directa entre colegas. Por esto mismo, también se ha entendido que las escuelas rurales constituyen espacios de ensayo, investigación e innovación didáctica (Abós Olivares, 2007; Lorenzatti, 2007; Terigi, 2010), a lo que se puede agregar también «de formación profesional».

Lo expuesto destaca el requerimiento de intensificar desde los Profesorados para la Educación Secundaria, al menos en aquellos orientados a disciplinas de Ciencias Naturales, el contacto de los estudiantes con la modalidad rural del sistema educativo de manera que no quede invisibilizada en la formación inicial de los docentes. De igual manera, la actualización de las normativas vigentes o su efectiva implementación resultan prioritarias.

## Referencias bibliográficas

- Abós Olivares, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, (35), 1, 2, 83–90. ICE, Universidad de Oviedo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/205661>
- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3(1), 1–21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700305.pdf>
- Colignon, L., Gareis, F., García Fernández, J. y Coria, K. (2021). Escuelas secundarias rurales de Entre Ríos: una aproximación a sus condiciones. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 19(1). Recuperado de: [https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs\\_v19\\_n2\\_01.htm](https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v19_n2_01.htm)
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2011). *Resolución N° 3266 CGE: Reglamento de prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador*.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2020). *Relevamiento anual. Caracterización y descripción del sistema educativo entrerriano. Estadísticas de la Educación 2019*. Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento. Recuperado de: <https://cge.entrerios.gov.ar/wp-content/uploads/2020/09/DESCRIPCION-DEL-SISTEMA-EDUCATIVO-ESTADISTICAS-2019.-min.pdf>
- Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2005). *Resoluciones N° 372/05 y su actualización N° 412/21: Reglamento General de Prácticas Docentes de los Profesorados que se desarrollan en la FCyT-UADER*.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Lorenzatti, M. (2007). El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja. En Cragnolino, E. (Comp.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 101-126). Córdoba: UNC.
- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101–143. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>
- Marcelo García, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.7-57). Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado de: [https://superior-infod.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el\\_profesorado\\_principiante.pdf](https://superior-infod.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf)
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Mayer, M. S. y Vlastic, V. (2018). Escuelas secundarias rurales: descripción de la modalidad rural en Entre Ríos (Argentina). *Scientia Interfluvius*, 9(1), 38–54. Paraná. Recuperado de: <https://revista.uader.edu.ar/index.php/aasif/article/view/115>
- Miano, M., Romero Acuña, M. y Záttera, O. (2020). Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En Juárez Bolaños, D., Olmos, A. y Ríos-Osorio, E. (Comps.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp.33-60). Antioquía (Colombia): Universidad Católica de Oriente. Recuperado de: <https://repositorio.uco.edu.co/server/api/core/bitstreams/5347cde9-749c-442c-b641-c39fc59ef75e/content>

- Montecinos, C., Solís, M. C., Contreras, I. y Rittershausen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones UC.
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pp.131-192). Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Roselli, N., Berger, S., Diez, M., Grinóvero, N., Jacob, O., Kummer, V., Lenarduzzi, Z. y Serrano, O. (2021). *Después del egreso. Inserción laboral y práctica profesional de los egresados de Institutos de Formación Docente del Departamento Diamante. Entre Ríos*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación (UNER).
- Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *IICE*, 29, 75–88. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10054>
- UNICEF–FLACSO. (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Serie: Generación Única. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/9391/file/Mapa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20secundaria%20rural%20en%20la%20Argentina.pdf>
- Záttera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora: Editorial UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/561159909/ZATTERA-Ensenar-y-aprender-en-el-campo>

## NOTAS

- [1] Este trabajo forma parte de una investigación centrada en el estudio de la enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas secundarias rurales de Entre Ríos (Res. C.S. 123–22–UADER).

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/582/5825369001/5825369001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Susana Mayer, Leila Sofía Vera

Perspectiva docente del trabajo en escuelas secundarias rurales de Entre Ríos. Condiciones para la enseñanza de Ciencias Naturales  
***Teachers' perspective of working in rural secondary schools in Entre Ríos. Conditions for teaching Natural Sciences***

*Itinerarios educativos*

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

[revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar](mailto:revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar)

**ISSN:** 1850-3853

**ISSN-E:** 2362-5554



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.**