

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL  
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES  
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

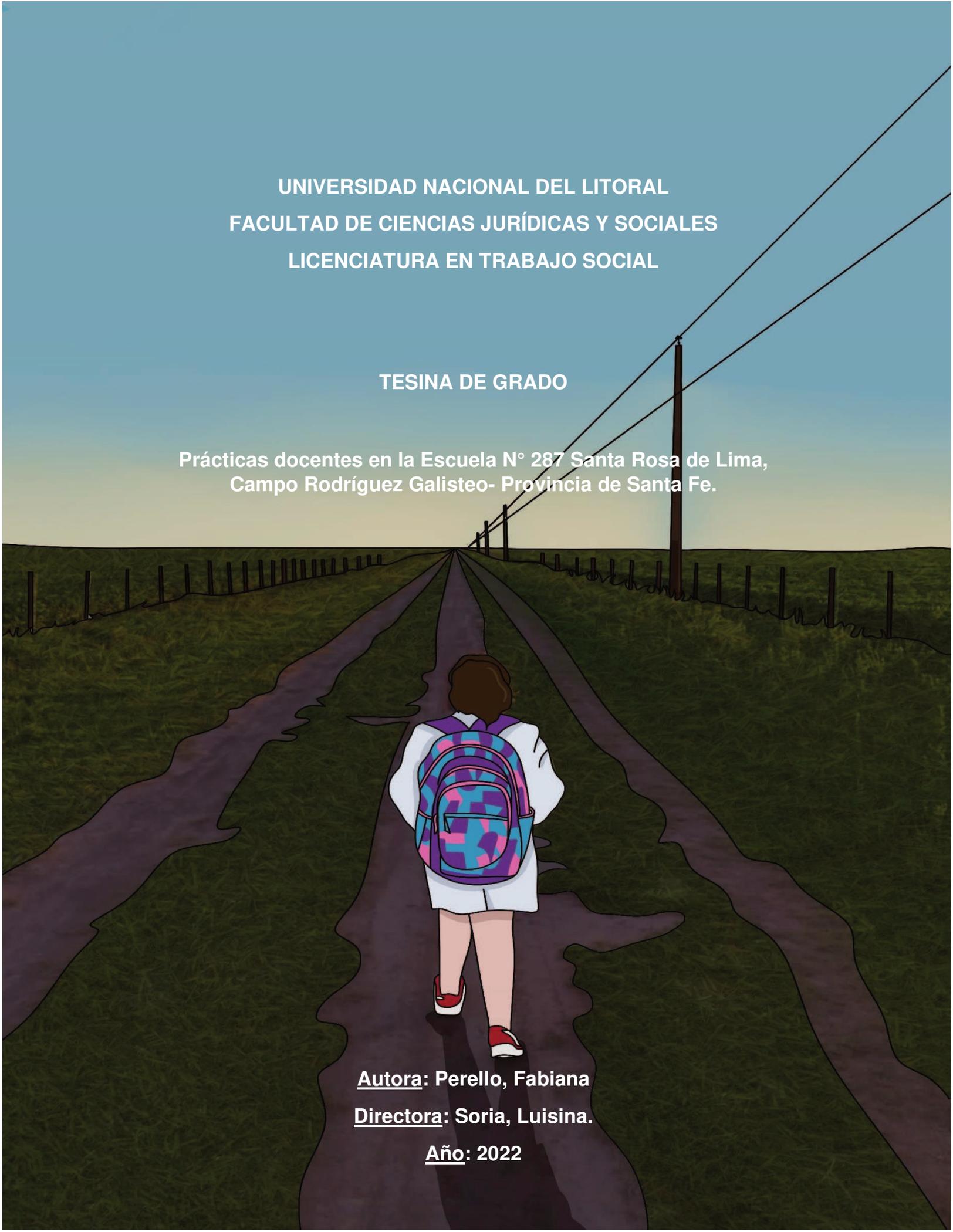
TESINA DE GRADO

Prácticas docentes en la Escuela N° 287 Santa Rosa de Lima,  
Campo Rodríguez Galisteo- Provincia de Santa Fe.

Autora: Perello, Fabiana

Directora: Soria, Luisina.

Año: 2022



# Índice

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: Antecedentes y marco teórico.....	12
1.1 Estado de la cuestión.....	12
1.2 Definiendo prácticas... ..	16
1.2.1 De prácticas pedagógicas... ..	16
1.2.2 A práctica docente... ..	17
1.3 De contacto pedagógico a vínculos.....	21
CAPÍTULO 2: La Educación en contexto rural y pandémico.....	23
2.1 La educación en ruralidad .....	23
2.2 Pandemia y Educación .....	27
CAPÍTULO 3: Metodología .....	31
3.1 Estrategia Metodológica .....	31
3.2 El análisis cualitativo asistido por programas.....	33
3.3 Características de las entrevistadas.....	34
3.4 Instrumento de recogida de datos.....	35
3.5 Limitaciones metodológicas .....	37
3.6 Procedimiento.....	37
3.7 Mapa de Códigos.....	39
3.8 Tratamiento de gestión de datos.....	40
CAPÍTULO 4: Resultados .....	41
CAPÍTULO 5: Análisis y Reflexiones Finales .....	56
5.1 Práctica docente .....	56
5.2 Práctica docente en ruralidad .....	61
5.3 El trabajo social en educación rural.....	65
BIBLIOGRAFÍA.....	67
ANEXO.....	73

## **AGRADECIMIENTOS**

Por acompañarme en la construcción y producción de esta tesina quiero agradecer principalmente a Luisina, mi directora por las lecturas y observaciones constructivas, la paciencia, la disposición, su entrega y compromiso para conmigo y este trabajo.

A las docentes de la Escuela Santa Rosa de Lima, por brindarme su tiempo, su predisposición y saberes.

Al equipo de cátedra del Seminario de Tesina por acompañarme durante el año de cursado en plena pandemia y brindarme las herramientas adecuadas para el desarrollo de la tesis.

Y por fuera de este trabajo a quienes se hicieron presente en el transcurso de mi formación académica en Trabajo Social, en especial a la Universidad Pública por abrirme sus puertas, por la formación y las herramientas otorgadas.

A cada profesora y profesor de la facultad, con quienes me he encontrado en las aulas, el agradecimiento por haberme brindado sus conocimientos y experiencias.

A cada compañera y compañero con quien he compartido trabajos grupales, charlas, debates, quejas, risas y mates.

A la Mary, hermosas mujeres de las cuales aprendí mucho y compartí inolvidables momentos dentro y fuera de los pasillos y aulas de la universidad, ha sido un verdadero placer transitar el proceso de formación junto a ellas.

A mis amigas por estar presentes, por el apoyo incondicional, a mi familia por brindarme la fuerza y los medios suficientes para poder desarrollarme personal e intelectualmente, y por quererme bien. En especial a Leti, Aile, Beli por bancarme emocionalmente y siempre alentarme a dar lo mejor.

A todas las personas que formaron parte de este extenso y enriquecedor camino.

**¡¡De corazón, Gracias!!**

*“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,  
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”.*

*(Galeano, 2012, Buenos Aires,  
exposición en la Feria del libro)*

## **RESUMEN**

En el presente trabajo abordé la comprensión y análisis de la significación que posee la docencia sobre sus prácticas docentes en la Escuela N° 287 Santa Rosa de Lima, ubicada en Campo Rodríguez Galisteo, Santa Clara de Buena Vista, Provincia de Santa Fe durante el año 2020.

Para llevar adelante la investigación opté por la metodología cualitativa con un diseño flexible y el enfoque biográfico- narrativo. Para el análisis de las narrativas obtenidas mediante las entrevistas semiestructuradas realizadas utilicé el software AQUAD 6 que conjuntamente con la elaboración del marco teórico me permitieron desarrollar el análisis y las reflexiones finales.

### **Palabras Claves**

Práctica Docente – Educación Rural – Docencia

## **ABSTRACT**

In the present work I approached the understanding and analysis of the significance that teaching has on its teaching practices in School No. 287 Santa Rosa de Lima, located in Campo Rodríguez Galisteo, Santa Clara de Buena Vista, Province of Santa Fe during the year 2020.

To carry out the research, I opted for the qualitative methodology with a flexible design and the biographical-narrative approach. For the analysis of the narratives obtained through the semi-structured interviews carried out, I used the AQUAD 6 software, which together with the elaboration of the theoretical framework allowed me to develop the analysis and the final reflections.

### **Keywords**

Teaching Practice – Rural Education – Teaching

## **INTRODUCCIÓN**

El presente escrito es una tesis de grado que desarrollé en el marco de la cátedra “Seminario de Tesina” correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral.

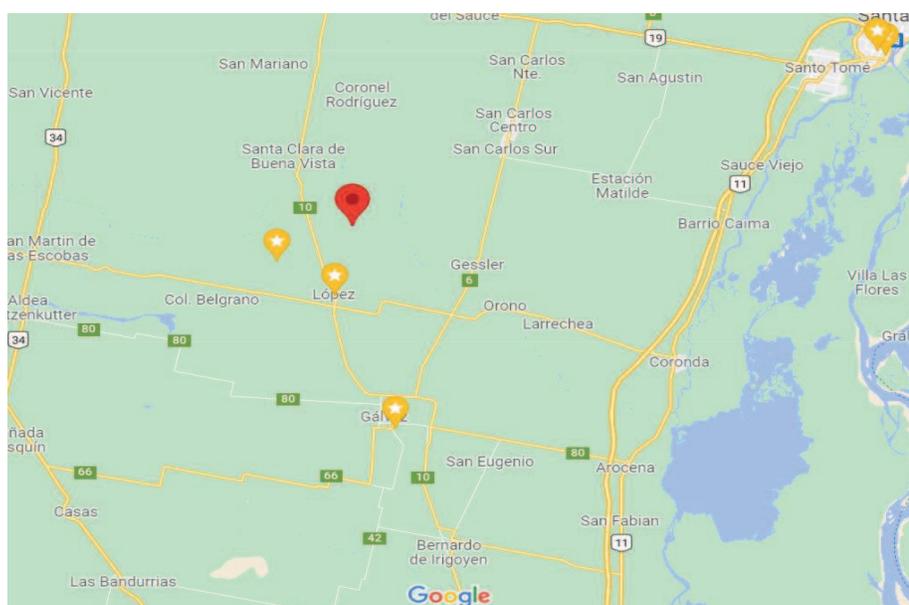
Esta investigación gira en torno a la ruralidad donde se inscribe la escuela seleccionada. Las escuelas son instituciones que impactan en la construcción territorial y no sólo porque ocupan un espacio en el medio físico rural, sino porque representan la vida social y política, el espacio donde las personas conviven y laboran (Plencovich, 2013). Me interesa indagar lo que allí acontece como única institución estatal dirigida por quienes tienen como tarea, guiar los intercambios de conocimientos, de realizar prácticas docentes en particular, pero desarrollar prácticas sociales en general.

La educación rural adquiere relevancia en la agenda pública al ser declarada por la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional como una modalidad del sistema educativo nacional en el 2006. Tal designación le otorgó un reconocimiento formal de sus especificidades, en cuanto a la estructura y organización de los establecimientos educativos rurales.

Por ende, las escuelas en las zonas rurales responden al igual que todas las escuelas del ámbito urbano a los principios normativos que rigen desde el Sistema Educativo Nacional como la Ley N.º 26.206 en cuanto a obligatoriedad, metas, objetivos y aquello determinado en el apartado de dicha legislación, lo mismo sucede a nivel Provincial dentro del Proyecto de Ley de Educación. Además, cabe destacar que hay algunas normativas particulares como el Programa de Formación de Maestros y Profesores de Escuelas Rurales aprobado en el 2010, resoluciones del Consejo Federal de Educación (N.º 366/20, 367/20, 368/20 y 369/20) en función del contexto excepcional generado por la continuación del aislamiento y el distanciamiento social preventivo y obligatorio, entre otras. Sin embargo, a partir de una entrevista que realicé a una docente jubilada que se desarrolló profesionalmente en escuelas rurales al sur de la Provincia de Santa Fe dentro del departamento San Jerónimo, me

permitió conocer algunas condiciones propias en la estructura, funcionamiento, organización y práctica pedagógicas que no se hallan implícitas en dichas normativas, así como ciertas problemáticas y/o dificultades a la que se enfrenta el equipo directivo y docentes de estos establecimientos rurales en comparación con las escuelas urbanas.

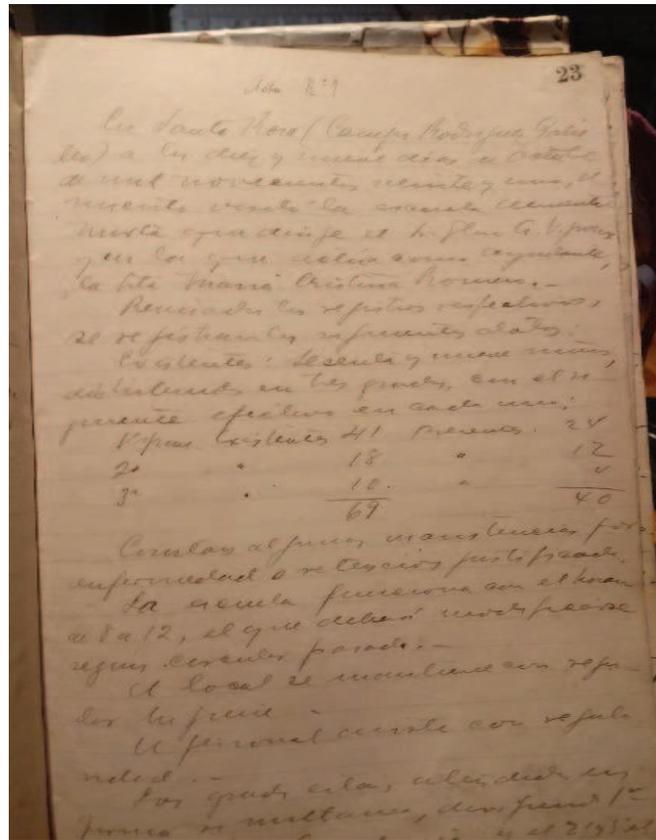
La institución que seleccioné es la Escuela N° 287 Santa Rosa de Lima, es pública estatal y de ámbito rural. Está ubicada en Campo Rodríguez Galisteo, Santa Clara de Buena Vista en departamento Las Colonias, Provincia de Santa Fe, campo adentro a unos 4 kilómetros desde la ruta provincial N° 10.



*Elaboración propia en base a Google Maps*

Considero pertinente detenerme a presentar brevemente a la institución ya que allí llevé a cabo esta investigación; la misma nació en el casco antiguo de una estancia comprada por el coronel Rodríguez quien quiso edificar una escuela para que sus peones puedan llevar a sus hijas e hijos. Comenzaron las obras en 1912 pero con el paso del tiempo no llegó a concretarse y decidieron trasladar el edificio unos kilómetros más adelante debido a que las familias vivían más cerca de la ruta 10 por lo que se buscó un espacio que geográficamente quedará en el centro donde habitaban. Ello sucede en 1921, y continúan allí actualmente, cumpliendo cien años de vida durante el 2021. El casco fue un patrimonio histórico olvidado y rescatado por el interés de las familias, descendió del fundador del

pueblo Santa Clara de Buena Vista y se encuentra aproximadamente a un kilómetro del establecimiento actual.



Primera acta institucional de su nacimiento como centro educativo.

La directora me compartió las siguientes anécdotas sobre aquellos años, “el maestro que estaba ahí, era solo y después vino una monja a trabajar con él (...) ella se encargaba de los niños más chicos y él de los más grandes”, “él estuvo siete años para conseguir que le dieran un escritorio”, “el inspector lo pilló al maestro con una matrícula de setenta y pico de alumnos, y en realidad tenía tres en el aula y los había mandado de vuelta porque en las épocas de trabajo en el campo los chicos no iban entonces el maestro les daba algo de tarea y los mandaba de nuevo a su casa”.

La institución estructuralmente posee un aula y un galpón conectado por un patio, también un zoom, sala de tecnología, cocina, complejo de baño (niña, niño y docentes) y una parte antigua donde se conecta el jardín con juegos, cuenta con cooperadora e internet.



Es una de las cuatro escuelas rurales pertenecientes a Santa Clara de Buena Vista. La Provincia de Santa Fe está dividida en nueve delegaciones regionales y la cuarta es la que tiene sede en Santa Fe, por ende, la institución pertenece a la Región IV, y dentro del nivel primario hay 11 secciones, la escuela está dentro de la sección J.

El establecimiento se clasifica como cuarta categoría al poseer directora con cargo titular, como lo establece el Reglamento General de Escuelas Primarias de acuerdo a su matrícula y se definía así por ser “personal único” aunque hace tiempo que poseen varios cargos docentes. El personal está constituido por la directora-docente de grado, de nivel inicial y dos itinerantes<sup>1</sup>, de educación física y tecnología. Su organización pedagógica está conformada por diferentes grados/ciclos en un único salón con un docente a cargo, lo que se denomina como plurigrado.

Esta escuela tiene turno único por la mañana, nivel inicial y primario, una matrícula de once niñas y niños, que aumentó con la incorporación de cuatro alumnas/os.<sup>2</sup> Las niñas

---

<sup>1</sup> Cargos no fijos, donde el docente puede poseer horas de trabajo en tres escuelas distintas y va rotando los días de la semana para asistir a cada una de ellas.

<sup>2</sup> Al momento de la realización de la entrevista. Ciclo lectivo 2020.

y niños asistan regularmente a la escuela debido a que sus familias viven hace más de quince o doce años realizando labores que los mantienen en el espacio, el no ser golondrinas<sup>3</sup> les permite sostener una trayectoria continuada.

La escuela rural no sólo se visualiza como representante del Estado y efectivizador de la política socioeducativa a través de prácticas pedagógicas, un lugar de socialización o como un sitio de instrucción, sino también desde una práctica social, como parte de un territorio cultural que puede promover la afirmación y transformación de la comunidad, familias y miembros de la institución educativa (Bonavita, 2013).

Los establecimientos escolares se encuentran sostenidas tanto por la comunidad local como por el arduo trabajo de las/os actores<sup>4</sup> institucionales, puntualmente las docentes a través del desarrollo de sus prácticas docentes, comprendidas como la labor que llevan a cabo en su cotidianidad bajo un contexto socio histórico e institucional que, si bien posee como centro la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una red de actividades y relaciones que la trasciende (Achilli, 1988).

Con esta investigación pretendo adentrarme al análisis de sus prácticas, debido a su protagonismo junto a las/os alumnas/os de la educación y como factor clave para fortalecer la calidad educativa, que es determinada como multidimensional y puede abarcar distintos elementos que conforman el campo educativo como por ejemplo la calidad del aprendizaje, de la práctica docente, de las políticas educativas, del plan de estudio, de la infraestructura, del contexto, entre otros. Aun así, Seibold (2000) menciona al menos tres factores que la conforman, el sociocultural (refiere al contexto en que la institución escolar vive y se desarrolla, a la comunidad que la rodea y la habita), el institucional-organizativo (conformado por directivo, docentes, no docente, personal administrativo y la infraestructura), y el didáctico-pedagógico (involucra al docente y alumnado, al intercambio de conocimiento y al contacto pedagógico construido).

---

<sup>3</sup> Trabajadores que dejan sus hogares y se trasladan siguiendo el calendario de las cosechas, que se caracterizan por la baja calificación de su mano de obra, y por la precariedad de sus condiciones laborales.

<sup>4</sup> Utilizo durante todo el escrito el lenguaje normado binario, el cual se propone el desdoblamiento de sujetos cuando la situación lo requiere, cuya forma más expandida es la duplicación de las fórmulas: los estudiantes y las estudiantes, así como también el uso de barras: las/os profesoras/es, para visibilizar a las mujeres. Apunte de cátedra: el lenguaje inclusivo en la universidad de Pamela Bórtoli.

Este trabajo pasará por cada una de ellas debido a que hacen a las prácticas docentes, y ¿Cómo construye y perciben la docencia sus prácticas docentes en la Escuela N° 287 Santa Rosa de Lima, ubicada en Campo Rodríguez Galisteo, Provincia de Santa Fe?

Pretendo contribuir con esta investigación, a raíz de la vacancia en el tema, a la comprensión de las prácticas docentes desde la voz de las y los protagonistas y desde el análisis sobre su conformación, sus características, dificultades y desafíos.

En esta oportunidad me centro en la educación formal pública, en el nivel inicial y primario en el contexto rural de la Provincia de Santa Fe. Como objetivo central de estudio me propongo: conocer y analizar las significaciones de la docencia sobre sus prácticas docentes en la Escuela N° 287 Santa Rosa de Lima.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero de ellos es conocer las significaciones de la docencia sobre sus prácticas docentes; el segundo es reconocer las características del contacto pedagógico entre docente y alumnado en el marco de sus prácticas docentes. Y el último indagar sobre las dificultades y desafíos que identifica la docencia sobre la construcción de sus prácticas docentes.

Las siguientes preguntas guiaron la investigación: ¿Cómo construye la docencia sus prácticas docentes?; ¿Qué características posee el contacto pedagógico entre docencia y alumnado para la construcción de dichas prácticas?; ¿Qué obstáculos y desafíos visualizan la docencia en la construcción y desarrollo de sus prácticas?; ¿Qué lugar le otorgan a la dimensión territorial en sus prácticas? El análisis de las mismas podría posibilitar el origen de nuevos interrogantes, planteos y reflexiones que habiliten la oportunidad de abrir caminos hacia futuras investigaciones.

La elección del tema derivó de distintos intereses y recorridos, por un lado, a nivel académico, a partir del interés de seguir reflexionando e indagando sobre el campo educativo, ya que desarrollé mis prácticas de formación profesional en organizaciones educativas dentro de la “Temática Procesos educativos y culturales” y el acercamiento al tema fue puntualmente durante el cursado de “Trabajo Social y Construcción Disciplinar”. Allí realicé una entrevista a una docente y la primera elaboración escrita sobre el objeto de estudio a partir de encontrarme con diversas lecturas que formaron parte de este escrito en el estado de la cuestión y marco teórico como el trabajo de Brumat y Baca (2015) “Prácticas docentes en contexto de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba”, el

de Fairstein y Pedernera (2007) “El plurigrado: una práctica pedagógica singular” y el de Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz (2018) “Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual”, entre otras. Y por otro lado a nivel personal, debido a que dentro de mi grupo familiar ampliado hay personas que ejercen la docencia en diferentes niveles educativos y quienes a su vez habitan el espacio rural.

Si bien me interesé por varias aristas de la educación rural, opté por analizar como significa la docencia sus prácticas teniendo en cuenta los tiempos de una tesina y por tener ese primer y acotado acercamiento al tema. La institución donde realicé el trabajo de campo la seleccioné teniendo en cuenta mi lugar de residencia y la posibilidad de contactar con sus actores.

Este trabajo cuenta con cinco capítulos y dos apartados finales. En el primer capítulo, *Antecedentes y marco teórico*, planteé el estado de la cuestión y conceptué algunas categorías centrales para la investigación.

En el segundo capítulo, *La educación en ruralidad*, me detuve en la educación rural caracterizando a la misma y en el impacto de la pandemia en la educación.

En el tercer capítulo, *Metodología*, planteé y conceptué la elección metodológica, el diseño flexible y el enfoque biográfico- narrativo. Además, establecí limitaciones, las características de las participantes, el desarrollo de la técnica de recolección de datos utilizada: la entrevista semiestructurada, las preguntas, los cambios generados y cómo las llevé a cabo en medio de la emergencia sanitaria. A su vez expuse el mapa de códigos inferenciales, se denominan así porque los creé- inferí en base a las respuestas obtenidas de las entrevistas y me detuve en el uso y el procedimiento del software seleccionado para el análisis de datos cualitativos recolectados desde la técnica mencionada.

En el cuarto capítulo, *Resultados*, expuse los datos que obtuve mediante el manejo del programa a través de tablas, gráficos y narrativas, los que utilicé para llevar adelante el análisis.

Y en el último capítulo, *Análisis y Reflexiones Finales*, me detuve en analizar las narrativas a partir del marco teórico construido y resultados obtenidos en función del programa, conjuntamente establecí reflexiones finales.

*La educación no cambia al mundo,  
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.*

*Paulo Freire.*

## **CAPÍTULO 1: Antecedentes y marco teórico**

### **1.1 Estado de la cuestión**

Este apartado tiene como finalidad recuperar diferentes aportes teóricos que están vinculados al tema de investigación, la educación rural y a mi unidad de análisis.

En este sentido, Carli (2011) en su tesis “¿Qué sabemos de la educación básica en contextos rurales? Un recorrido de lo investigado a nivel argentino y latinoamericano”, comienza preguntándose ¿Qué sabemos sobre la educación rural en la Argentina? Y ¿Cuáles son las principales problemáticas que se plantea?. Establece el supuesto de que la educación rural requiere un tratamiento especial por obtener particularidades que lo diferencian de lo urbano y por la importancia que adquiere al ser reconocida como una modalidad, concuerdo con el autor y busco poder darle esa entidad al nombrarla y escribir sobre ella deteniéndome en su organización y en las voces de la docencia, quienes mencionan aquellas singularidades y dificultades que visibilizan desde sus prácticas.

El autor desarrolla ocho problemáticas y destaco dos de ellas, no desde una mirada “problema” sino como una forma de reconocer las particularidades de trabajar en la ruralidad, y puede que una vez avanzado este escrito las determine como tal o no. Por un lado, me detengo en la *situación que enfrenta la docencia* desde el rol docente que excede a lo estrictamente pedagógico, lo que denominé como práctica docente. También se menciona *la rotación docente* por ser un destino poco aceptado sea por la precariedad institucional o el aislamiento y la ausencia de *formación* para afrontar los desafíos de la ruralidad.

Y por el otro lado, la *presencia del multigrado* como el desafío que deben afrontar al llevar adelante una pedagogía para diferentes grados en una misma aula, modelo organizacional que nace por la escasa matrícula y presencia docente, lo que determine como plurigrado, ambas categorías centrales para mí investigación.

Además, considero pertinente destacar tres de ellas como ejes para retomar en mi análisis y reflexiones debido a que se relacionan a la docencia: el *asilamiento* que amenaza

la asistencia por no vivir dentro de la comunidad rural; la *relación entre escuela y comunidad local* donde acuerdo en la importancia de abrir la escuela, reconocer las singularidades de cada contexto y hacerlas visibles desde las prácticas; y *el diseño homogéneo del sistema educativo con parámetros urbanos* que pueden generar dificultades a la hora de la planificación y desarrollo de prácticas pedagógicas como docentes.

Por ende, no retomo las tres problemáticas restantes que refieren a los *pueblos originarios*, *las trayectorias de vida de los alumnos* y *la pobreza y educación*, debido a que no se relacionan específicamente con mi tema de estudio.

Concluye estableciendo que hay una efectiva vacancia de investigaciones sobre el tema en nuestro país, lo que dificultó mi búsqueda bibliográfica y lo que llevo al autor a realizar su escrito basado en un estado del arte y a mí esta investigación para contribuir en la temática desde el trabajo social y desde en un espacio geográfico específico.

Brumat (2011) en su artículo “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana” expone algunas características de la práctica docente desde los resultados obtenidos de una investigación en curso en escuelas primarias rurales en Córdoba, al igual que Carli (2011) hace mención a dos categorías de las cuales se centra mi investigación, pero adentrándose en ellas al definir las.

Por un lado, la distinción que realiza entre práctica educativa- pedagógica de práctica docente, la primera como aquella que se despliega en el aula y la segunda, quien la trasciende por abarcar múltiples dimensiones constitutivas de la tarea escolar que exceden el trabajo del docente en el aula. Y por el otro, el reconocimiento del modelo organizacional propio de los contextos rurales, el multigrado o plurigrado y cómo la docencia ha ido aprendiendo a dar clase con ese modelo desde la práctica cotidiana porque durante su formación no tuvieron acercamientos a esta realidad, planificar la enseñanza para las y los alumnos de todos los ciclos y en simultáneo, llevar la dirección del establecimiento si eres personal único.

A su vez, la educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio, la ausencia de formación en base a las características del contexto es notable, aunque considera que con el tiempo se van generando algunos espacios con el fin de palear esa situación y atender las necesidades de las y los docentes.

Otro antecedente de la temática proviene de Bonavita (2013) quien en su tesis de maestría “Trabajo Social y Educación Rural: Escuelas, Recorridos Escolares y Práctica Profesional”, realiza un amplio recorrido por la educación rural abarcando varias aristas pero me centro en su cuestionamiento a la clásica definición del término rural porque me permite repensar y conceptualizar la ruralidad desde otros enfoques y no caer en la dicotomía campo-ciudad y campo-producción agrícola e incorpora la territorialidad, en este caso lo hace desde la categoría “unidad de hábitat” como los centros o puntos de concentración de población sedentaria, con formas y funciones distintivas y propias, donde las relaciones sociales también se producen y reproducen.

Es interesante como define la práctica educativa como práctica social, al identificar a la escuela como único representante del Estado en esos espacios y efectivizador de la política socio educativa, como lugar que imparte la enseñanza y el aprendizaje, como espacio de socialización y a su vez, como un terreno cultural que puede promover la afirmación y la transformación de los sujetos rescatando la vida cotidiana rural a través de prácticas pedagógicas o acciones institucionales.

Esta investigación me brinda un panorama sobre la profesión en estos ámbitos debido a que no se hace presente en la escuela que he seleccionado, por ende, es un ejercicio poder visibilizar la profesión en ese contexto, reflexiona sobre la tarea profesional del trabajo social en espacios rurales como parte de un equipo de orientación escolar. Sus hipótesis con respecto a ello es que los trabajadores sociales reconocen la importancia de la diversidad cultural que se vivencia en los sectores rurales y toma los conocimientos y las experiencias de los niños y las niñas de escuelas rurales como insumos básicos para su quehacer profesional en la escuela. A su vez, considera que las prácticas profesionales en las escuelas rurales se encuentran limitadas y demarcadas por la definición de los roles establecidos desde el sistema educativo provincial para nuestro quehacer profesional. Esto último debido a que, desde los inicios, la profesión se ha desarrollado en el ámbito educativo desde lo urbano, como el diseño de la mayoría de las políticas, por lo que considera necesario repensar la práctica profesional con las particularidades que adquiere el territorio rural para considerar problemáticas de la vida cotidiana. Destacando que los trabajadores sociales tienen mucho para decir y aportar en la conformación de políticas y programas que reflejen las realidades concretas.

Brumat y Baca (2015) en su artículo denominado “Prácticas docentes en contextos de ruralidad: un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba”, recuperan aquellos resultados obtenidos de un proyecto de investigación, entre las preguntas que se realizan menciono dos de ellas, ya que pretenden conocer las características que asumen las prácticas docentes en contextos rurales en este caso en Córdoba y cómo son las prácticas y tareas que llevan a cabo las y los maestros rurales.

Definen las prácticas docentes como aquella desarrollada alrededor del quehacer educativo y que supone determinados procesos de circulación de conocimientos desde la práctica pedagógica, pero va más allá al implicar un conjunto de actividades por fuera del aula. Se manifiesta una tensión entre las prácticas de escolarización estándar con otras que se realizan en el marco de la escuela, pero que no son reconocidas como escolares, actividades que tienen que ver con la alimentación, el cuidado del espacio físico, las plantas y árboles, en los que los docentes se ven en la necesidad de intervenir (armado de huerta, plantación y cuidado de frutales, etc.), actividades que tienen que ver con las características de la zona, entre otras y aumenta la complejidad si eres personal único.

Se suma a la multifunción docente, el trabajo pedagógico de plurigrado, históricamente los maestros en la escuela primaria han sido formados para la gradualidad, poseen el desafío de planificar su enseñanza en simultáneo para los alumnos de todos los ciclos, generando diversas estrategias de trabajo. Añade que la enseñanza al estar orientada por los lineamientos curriculares provinciales y nacionales, a veces se puede observar una escasa relación entre los procesos pedagógicos y los planes y programas de estudio que muchas veces se presentan como ajenos a las realidades de las escuelas, con escasa utilidad para los niños de zonas rurales.

En este sentido la autora Biasioli (2016) en su tesis de maestría denominada “Enseñar, aprender y desaprender. Un encuentro impostergable en la educación rural” desde la narrativa autobiográfica, se detiene en las prácticas pedagógicas y el desafío que implica llevar a cabo una planificación desde el plurigrado, es decir grados acoplados que comparten un mismo espacio-tiempo de aprendizaje, esta modalidad puede ser la manera de abrir cauces hacia la revisión de viejos argumentos y el aprovechamiento de todos los recursos disponibles.

Mi investigación tiene como unidad de análisis a docentes que debieron detenerse a analizar su práctica a raíz de mis objetivos de estudio. Todo el escrito de Biasioli es una

invitación a cada docente a detenerse y pensarse desde su profesión, analizar cada práctica y cuestionar las acciones o decisiones realizadas, así como reflexionar sobre la experiencia, porque puede constituir teoría o saber al dejar por sentado las interpelaciones a las prácticas. Y todo ello brindar los elementos para dilucidar las potencialidades de sus propuestas pedagógicas y las significaciones que poseen sobre la educación rural.

## **1.2 Definiendo prácticas...**

Considero pertinente hacer un breve desarrollo teórico sobre las prácticas pedagógicas como parte de las prácticas docentes, ya que esta última es la categoría en que se centra la investigación.

### **1.2.1 De prácticas pedagógicas...**

La práctica pedagógica es considerada por Achilli (1988) como un saber adquirido a través de: su formación profesional; los construidos en la cotidianidad de la práctica; aquellos adquiridos en las experiencias formativas que imprimen las instituciones escolares en las que estuvo inserto; los que internaliza del intercambio formal o informal con otros maestros, con directivos, con alumnos, con padres; los que incorpora a partir de lecturas o comentarios de distintos trabajos específicos, entre otros. Todo ello imprime en cada docente un saber que integrará o generará su práctica cotidiana.

La autora la define como aquella centrada en el enseñar- aprender y en la relación docente, conocimiento y alumna/o (Achill, 2001). Y coincide con Quero (2006) al denominarla como aquella actividad diaria que desarrollan las y los docentes en las aulas, guiada por un "currículo" con el propósito de formar a las/os alumnas/os.

En este sentido, Rockwell (2009) hace hincapié en el saber pedagógico como una disciplina académica, donde:

Históricamente sus funciones han sido definir los fines de la educación y dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza, recomendar qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos o bien evaluar prácticas y resultados (p.27).

Establece que la pedagogía se puede expresar en diversos escritos, en espacios académicos e institucionales fuera o dentro de la docencia como en el aula, en la formación docente, en los programas, en la reflexión y el discurso de las/os docentes.

Por su parte, encuentro similitudes entre los planteos de las y los autoras con, Cossio Moreno (2018) quien expone a la pedagogía como campo disciplinar y profesional que enmarca a la educación en diversas dimensiones y permite la producción de conocimiento, la práctica educativa y la formación. La definió como un conjunto de saberes y prácticas, se detuvo en el saber pedagógico debido a que permite al docente aplicar la pedagogía como un conocimiento que exige una reflexión, análisis y retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación, concluye resaltándola como un proyecto complejo que involucra la experticia profesional.

A su vez, Maldonado, Asparó y Moreno (2019) definieron las prácticas pedagógicas desde el espacio áulico, el conjunto de acciones desarrolladas por el docente en un aula de clases y que comprenden desde su forma de comunicar, comportarse y actuar, hasta la mediación en el aprendizaje. Dichas prácticas estarían reguladas, tanto por la institución, como por los intereses, motivaciones y condiciones personales de los docentes.

Las definiciones desplegadas determinan lo pedagógico, por un lado, como saber adquirido por la formación, el recorrido profesional, en el encuentro con colegas o durante el ejercicio profesional y por el otro lado, como práctica que es desarrollada en aula e involucra al docente, alumna/o y el conocimiento impartido.

Me detuve en esta categoría para determinar sus rasgos y comprender mi interés de ir más allá del rol docente en la triada enseñanza- aprendizaje-conocimiento como dimensión aislada y por ello, será la práctica docente quien pueda otorgarme ese salto hacia una mirada más integral del ejercicio docente en ruralidad.

### **1.2.2 A práctica docente...**

Determinar la práctica pedagógica como parte de la práctica docente permite adentrarme en ella como práctica social, que se establece cuando las/los actores involucrados son recíprocamente conscientes de compartir creencias, intenciones y objetivos comunes (Edelstein, s.f). En este caso docentes y alumnas/os necesitan reconocerse mutuamente en el lugar social que ocupan en dicha práctica y compartir formas

de actuar, reglas, representaciones, esquemas conceptuales que involucran creencias, intenciones y relaciones interpersonales.

Para Mercado y Rockwell (1988) toda práctica docente “refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas” (p,72). Cada biografía abarca la apropiación de ciertos saberes obtenidos a lo largo de su experiencia docente y cada uno recurre a una selección de ellos para sus prácticas.

Específicamente, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) consideran que la práctica docente trasciende la concepción tecnicista de quien solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases y la definen como:

una praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso maestros, alumnos, autoridades educativas padres de familia, así como los aspectos político- institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitaran la función del maestro (p. 21).

Para las autoras, enseñar no se reduce al aula por ello desarrollan seis dimensiones de la práctica que el docente debe identificar y reflexionar, analizar e interpretar aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes: la dimensión Personal, el docente ante todo es un ser humano y como individuo posee cualidades, es histórico, no acabado, con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones y con una vida cotidiana que imprime en la vida profesional determinada orientación; Institucional, la práctica docente se desarrolla en una organización y su quehacer es una tarea colectiva construida y regulada en el espacio de la escuela; Interpersonal, la práctica se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directivos, familias y estas relaciones son complejas, pues los distintos actores poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias; Social, el trabajo docente se desarrolla en un entorno histórico, político, geográfico, cultural, social y económico particular, esta dimensión intenta recuperar el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales; Didáctica, el docente a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el

saber colectivo culturalmente organizado para que las/os alumnas/os construyan su propio conocimiento; Valorar la práctica no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores, se manifiesta de modo implícito o explícito, creencias, juicios y actitudes personales (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Las autoras invitan a reflexionar sobre las prácticas docentes que, al ser llevadas a cabo por personas, es necesario tomar en cuenta sus biografías individuales y sus identidades, debido a que entran en juego sus valoraciones y posicionamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las mismas se desarrollan dentro de una institución que posee una organización e involucra a diferentes actores, por ende, es interpersonal en la complejidad de los vínculos y social porque el trabajo docente se desarrolla en un contexto específico en lo laboral, económico, territorial, etc.

Como lo planteé en la introducción, las prácticas pedagógicas forman parte de una práctica docente que va más allá del aula, por ende, la especificidad del trabajo docente queda fragmentada siendo una más del conjunto de funciones que posee (Achilli, 1988), al involucrar una red de actividades administrativas e institucionales, de interacciones y relaciones (Achilli, 2001).

En este sentido, Cragolino y Lorenzatti (2002) cuestionan que el trabajo docente sea entendido sólo como resultado del cumplimiento de un rol o de la respuesta a las normas que prescriben el funcionamiento escolar y su desempeño, para ellas “la práctica docente es concebida en cambio como producto de sus trayectorias sociales (de clase), de formación, del contexto social mediato e inmediato y del contexto institucional particular de la escuela rural” (p, 67).

Frente a ello, Rockwell (2009) expone que el saber docente da cuenta del quehacer cotidiano del mismo, de aquel conocimiento local integrado a cualquier práctica trascendiendo la de enseñanza. “Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico” (p. 28).

Siguiendo al autor, las biografías representan el proceso de elaboración de la identidad. Cada una de ellas contiene, un contexto sociocultural, un proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares y los diversos significados sociales, culturales, institucionales y políticos en lo que este proceso tiene lugar, en la medida que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos. La biografía y el contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente, de acuerdo a las opciones que van caracterizando su recorrido profesional (Rivas Flores, 2007).

Las identidades se manifiestan desde una relación dinámica, en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene en la estructura hereditaria (Freire, 2010).

Toda práctica, siguiendo a Freire (2010), ha contenido un carácter político al involucrar valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad, la educación nunca se la considerará neutral. A su vez la caracteriza como libertaria y autónoma, incitando a la docencia a formar sujetos críticos de la realidad que los rodea y a pensarse en su quehacer de la misma manera.

La práctica docente se caracteriza según, Vergara Fregoso (2016) como dinámica, contextualizada y compleja, a su vez considera que su concepción gira en torno a los significados (saberes, creencias, valores) constituidos a partir del ejercicio profesional, cada práctica es influida por la experiencia cotidiana del trabajo docente, los elementos institucionales y personales.

Es por esto que comprendí, a partir de este encuentro de conceptualizaciones, que la práctica docente está conformada, en primer lugar por lo pedagógico desde ese rol que desempeña en el aula impartiendo sus conocimientos hacia las y los alumnos sean participes o no de sus procesos de aprendizaje y en segundo lugar, por todo el conjunto de actividades por fuera del salón de clases, aquel trabajo docente desarrollado en el territorio rural que involucra a la organización institucional como a los diferentes actores intervinientes en el proceso educativo, familias y comunidad. Por ende, tanto su trabajo dentro como fuera

del aula, como su recorrido profesional, sus biografías e identidades y el contexto social y territorial hacen a la conformación de sus prácticas.

### **1.3 De contacto pedagógico a vínculos**

En este apartado desarrollo brevemente el concepto de vínculo y contacto pedagógico, debido a que son parte de las prácticas docentes y categorías centrales en esta investigación.

La autora Nuñez (2011) desde la idea herbartiana, determina que vínculo educativo está integrado por el sujeto de la educación (docente), el agente educativo (alumno) y los contenidos de la educación (conocimiento), el cual está atravesado por cuestiones sociales en sentido amplio hasta las cuestiones más singulares que remiten a la subjetividad de cada uno. De acuerdo a la autora, el vínculo educativo debe ser analizado desde sus tres componentes y las relaciones que se establecen entre sí, porque cuando esta mediación desaparece se produce un desplazamiento y declive de la función educativa.

En este sentido, Caram (2011) plantea desde la pedagogía, que el vínculo educativo es el mediador entre el sujeto y el saber, es decir el lazo complejo que reúne al docente, alumna/o y al saber. Y comprende que,

más allá de toda intención consciente de enseñar y transmitir conocimientos, entran en juego en la situación de enseñanza los aspectos subjetivos del docente que tienen que ver con su historia personal, familiar y escolar, su elección vocacional, su proceso de formación y con el contexto social en el que está inmerso, todo ello determinara su posicionamiento en relación al acto de enseñanza (p, 113).

Entendiendo por subjetividad al conjunto de representaciones, historias personales, costumbres que construyen y reconstruyen a lo largo de la vida en su relación con otros (familia, cultura, instituciones) y desde sus experiencias, sus prácticas ideológicas y de la relación con los alumnos, pueden ser conscientes como inconscientes constituyendo la estructura psíquica y la conformación del sujeto como tal. Estableciendo el marco muchas veces inconscientes a partir del cual el docente interpreta y resignifica su práctica cotidiana, e imprimen un sello a dicha práctica (Caram, 2011).

Desde un consenso casi generalizado el vínculo se trata de una relación necesariamente asimétrica, en la que se ocupan lugares diferenciados y con determinadas formas de circulación del saber y el poder (Quiroga, 2018). La construcción del vínculo educativo necesita del contacto pedagógico para desarrollarse. El contacto pedagógico es un concepto que permite no centrarse en el vínculo basado en el poder, Korthagen, Attema y Zwart (2014) definen al contacto como una “experiencia muy personal, en la que los ideales de los maestros y los valores juegan un papel central, es un proceso de interacción bidireccional, proceso en el que ambos participantes influyen mutuamente en los aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y respuestas conductuales” (p.1). Es decir, si el educador rechaza toda consideración del otro (educando) como simple objeto de conocimiento o de dominio, pueden generar un encuentro, una instancia de conexión, de intercambios desde la “igualdad ética” entre docente y alumno/a, desde el dialogo, la emotividad y el afecto (Ortega, 2017).

El contacto pedagógico es parte de la práctica docente y necesariamente importante para la construcción y el sostenimiento del vínculo educativo, entendiendo que el vínculo buscar transformar una comunicación asimétrica en un encuentro de calidad con el otro desde la responsabilidad, la empatía hacia el alumnado y su trayectoria de vida, trascender la palabra y encarar una actitud de escucha activa, de respeto hacia el otro, tomando en cuenta el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza y dejando que el mismo vaya construyendo su proceso de aprendizaje y su proyecto de vida (Ortega, 2017).

Comprender el contacto pedagógico desde una perspectiva dialógica, implica ubicarlo como dimensión inherente del vínculo educativo.

*La escuela cumple un montón de funciones que van más allá de transmitir conocimiento (...) hay que tratar de hacer escuela por otros medios, por los que tenemos hoy disponibles. Pero hacer escuela.*

*Inés Dussel.*

## **CAPÍTULO 2: La Educación en contexto rural y pandémico**

### **2.1 La educación en ruralidad**

En este apartado abordé brevemente el espacio rural y el desarrollo de la educación en el mismo, adentrándome en su funcionamiento y organización.

El término “rural” se usa, generalmente, bajo un criterio demográfico que según el INDEC comprende todo aquel espacio social que tenga hasta 2000 habitantes. Por lo que se considera escuelas rurales a aquellos establecimientos, en su mayoría de escolaridad primaria, que se encuentran en pequeñas localidades con menos de 2000 habitantes y que atienden a la población que habita en un ámbito agrupado o disperso (campo abierto), (Plencovich, 2013).

No hay una única denominación de lo rural, se suelen caracterizar a los espacios rurales a partir de dos elementos, por un lado, la cantidad de población, que generalmente es muy inferior en comparación a la urbana y por el otro, la relación con el medio natural ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria o para la utilización en otro tipo de actividades. Es decir, expuse dos ideas claves, la alusión de lo rural como campo, un ámbito de producción primaria principalmente agropecuaria y como lo rural en oposición a lo urbano.

Según el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, aunque la principal actividad económica está vinculada a la producción primaria, solo el 7% habita en áreas rurales (Marioni y Schmuck, 2019).

Para seguir ahondando sobre esta categoría, es pertinente ir un poco más allá de la idea de lo rural como un sector económico de la producción e introducir la categoría de territorio en el que se inserta la institución escolar, no sólo como un componente geográfico porque la educación señala la presencia de políticas públicas en los territorios y las escuelas representan un espacio social donde las personas se desplazan, viven y trabajan, por ende es asumido y transformado por sus actores como espacio vital y de producción de cultura e identidad (Plencovich, 2013).

La escuela rural es un actor dinámico en la dimensión territorial desde distintas perspectivas que se complementan mutuamente: “como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural” (Tomàs, 2014, p. 90). La escuela incluida en su territorio apunta a ser una institución que forma parte como actor crítico del cambio social, por generar un vínculo y trabajo colaborativo junto con el entorno en busca de promover el desarrollo (Martínez, Pagán, Reche y Máiquez 2018).

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) avanza en explicitar y nombrar a la Educación Rural como una modalidad del Sistema Educativo. Se define a las modalidades como:

aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Son instituciones cuya característica es que garantizan la escolarización de poblaciones que carecen de oferta educativa, por ende, significa la presencia del Estado en lugares donde no hay otro espacio público a disposición de la población dispersa (Biasioli, 2016). En el artículo 50 se establecen los siguientes objetivos para la educación rural:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
- b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.
- c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.
- d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género (2006).

Respecto a la organización pedagógica, la matrícula incide en la modalidad que obtienen las escuelas rurales (Brumat, 2011). La matrícula determina la categoría que se le asigna a la institución, en el Reglamento General de Escuelas Primarias<sup>5</sup> se hace alusión a categorías que obtienen los establecimientos educativos de acuerdo con la asistencia media de alumnos durante dos años consecutivos, la misma debe responder a las siguientes escalas: primera categoría desde 401 hasta 800 alumnos; segunda categoría desde 171 hasta 400 alumnos; tercera categoría desde 61 hasta 170 alumnos y una cuarta categoría, hasta 60 alumnos.

En la Provincia de Santa Fe, para ser considerada escuela rural debe contar con una asistencia media de 25 alumnas/os, siendo escuela de cuarta categoría aquella que posee un director con varios grados a cargo. Cuando estas características no existen, la escuela se transforma en un Centro Educativo Radial (CER), que depende pedagógica y

---

<sup>5</sup> Decreto 4720 [con fuerza de ley]. Digesto Reglamento General de Escuelas Primarias. Artículo 7. <http://amsafegenerallopez.org/documentos/normativa/decretos/decreto-provincial-4720-61-digesto-reglamento-general-de-escuelas/>

administrativamente de una escuela sede ubicada generalmente en el espacio urbano (Biasioli, 2016).

Las escuelas rurales suelen tener una matrícula muy poco estable, por diferentes situaciones las y los niños ingresan y egresan de la escuela. En este sentido, la institución seleccionada posee una matrícula muy por debajo de lo establecido lo que origina que diferentes grados compartan un único espacio. En otras palabras, una organización áulica desde el plurigrado.

Por ello, Fairstein y Pedernera (2007), consideran que los plurigrados o multigrados se constituyen en el ámbito educativo de aprendizaje con un doble sentido, por un lado para el niño o niña supone la única posibilidad y oportunidad que les brinda el Estado para llevar a cabo el cumplimiento de sus correspondiente derecho y por otro lado, para él o la docente implica todo un desafío diario, de enfrentar una modalidad organizativa y pedagógica para la cual, en muchos casos no está preparado desde su formación. Por ello, definieron el plurigrado como,

una práctica pedagógica compleja, por cuanto el proceso que esta implica, desarrollado en el contexto del aula y centrado en el enseñar y en el aprender, involucra diversos aspectos (agrupamientos de los y las estudiantes, estrategias de enseñanza, tratamiento del contenido, actividades de aprendizaje, intervenciones de docente, participación del alumnado, recursos didácticos, actividades de evaluación), que se encuentran y entrelazan en un mismo tiempo y espacio común (sala de clases) dirigidos hacia estudiantes de diferentes edades evolutivas (en su desarrollo cognitivo, psicomotriz y social) y de diferentes grados o años según la escolaridad (Fairstein & Pedernera, 2007, 39).

En ese sentido, Flavia Terigi (2008) define el plurigrado como una “sección escolar” que reúne alumnas/os que se encuentran cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo docente a cargo.

## 2.2 Pandemia y Educación

Debido a que esta investigación la desarrollé bajo el contexto de emergencia sanitaria y la misma atravesó a la docencia en su cotidianeidad y ejercicio profesional, consideré pertinente explicitar la incidencia que tuvo la declaración de pandemia, por parte de la Organización Mundial de Salud (OMS) y las medidas tomadas por el estado nacional y provincial, en el ámbito educativo.

En la ciudad de Wuhan, China en diciembre de 2019 se registraron los primeros casos de enfermedad por coronavirus (Covid-19) y ante la expansión masiva la OMS declaró la pandemia el 11 de marzo de 2020 y los países adoptaron diversas medidas a los efectos de proteger la salud pública. En el caso argentino, el Estado dispuso mediante el Decreto N° 297<sup>6</sup> a partir del 20 de marzo de 2020 el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) junto a otras medidas de protección social como el uso de barbijos, el distanciamiento social, entre otros.

En cuanto a la educación, el ASPO significó la suspensión de las clases presenciales en las escuelas de los niveles obligatorios, es decir, el inicial, primario y secundario en todas sus modalidades y también en la educación superior y universitaria.

A lo largo de la historia nuestro sistema educativo ha atravesado episodios epidémicos que lo han modificado al igual que a cada institución, alterando y desafiando a los actores intervinientes, los autores Pineau y Ayuso (2020) abordaron en su trabajo a la peste amarilla en 1871, la gripe española en 1918, el brote de poliomielitis en 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) en 2009. En esta última se tomó la decisión, antes nunca establecida, de suspensión de clases por el término de un mes con medidas para garantizar la continuidad pedagógica.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 en más de 190 países y más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza habían dejado de tener clases presenciales con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. De

---

<sup>6</sup> Decreto DNU 297/2020 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>

ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020).

El Ministerio de Educación Nacional dispuso el 16 de marzo el cierre de todos los establecimientos educativos del país, por ende, más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario no se encontraron físicamente en las aulas, sin embargo, la escuela no dejó de funcionar, sino que se trasladó hacia los hogares (Cardini & D'Alessandre, 2020).

Tomaron las siguientes iniciativas para transitar la suspensión de clases presenciales y mantener los vínculos entre docentes y estudiantes: la implementación del programa nacional “Seguimos Educando” y “Acompañar: Puentes de Igualdad”; la emisión de programas de televisión y radio; la distribución de cuadernos impresos con el objeto de favorecer la continuidad pedagógica de estudiantes en contextos vulnerables, con escaso acceso a recursos tecnológicos digitales y escasa o nula conectividad; y conjuntamente un portal educativo en Educ.ar con videos, libros digitales, juegos, entre otras medidas. A su vez el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) fortaleció los programas de formación para la enseñanza mediada por tecnologías digitales con cursos auto- asistidos y tutorados para docentes de todos los niveles y modalidades del país (Pereyra, 2020).

A nivel Provincial, el Gobierno de Santa Fe a través del Ministerio de Educación para garantizar la continuidad pedagógica del estudiantado, otorgaron cuadernillos pedagógicos que se distribuyeron a la totalidad de las/os alumna/os del territorio, y con el objetivo de acompañar los contenidos propuestos en los mismos, ante el no acceso a la conectividad por internet, se emitió un ciclo televisivo denominado “Educactiva”, propuesta audiovisual para llegar a cada una/o por medio del Canal de la Provincia y diversos dispositivos.

La interrupción de las clases y el cierre inesperado de las instituciones educativas por el bienestar de la salud colectiva deja en manos de la docencia el desafío de continuar la enseñanza desde casa. El tomar decisiones en sus planificaciones en corto lapso de tiempo y asumir nuevas estrategias a medida que se iba prorrogando el ASPO, la virtualidad fue la modalidad establecida para garantizar el derecho a la educación. Cada Institución y docente ha definido los encuentro sincrónico o asincrónico; la utilización de plataformas como Zoom, Google Meet y Correo electrónico o aplicaciones como WhatsApp y redes sociales (Instagram o Facebook); el envío de materiales en formatos como PDF, Word u

otros para impresión o directamente el uso de cuadernillos brindados por el Ministerio de Educación.

La docencia debió ajustar sus planificaciones y estrategias de comunicación y de enseñanza al trabajar desde la modalidad virtual, las prácticas educativas estuvieron fuertemente condicionadas por la disponibilidad de las tecnologías en los hogares, el tiempo y posibilidades de cada familia para acompañar (Pereyra, 2020). Se enfrentaron al desafío de cumplir con sus prácticas teniendo niñas o niños a cargo, realizando tareas de cuidado (Morgadey, 2020), con recursos tecnológicos o sin ellos, se vieron forzadas/os a adquirir rápidamente saberes tecnológicos y nuevas formas de comunicación desde el uso de WhatsApp, videollamadas hasta aulas informáticas (Brailovsky, 2020).

En los contextos rurales los escenarios son distintos, la continuidad pedagógica no resulta una novedad, ya que se planificó y anticipó la posible alteración del calendario escolar por inclemencias climáticas (Redondo, 2020), aunque el periodo de asistencia a la escuela fue prolongando más de lo habitual, determinaron una serie de estrategias, tanto docentes como directivos para acercarles materiales pedagógicos a las y los alumnos asistiendo cada quince días a los hogares o a la escuela dado el contexto geográfico en el que viven o utilizando herramientas mediadas por la virtualidad (Díaz, 2020). El instrumento de comunicación con las familias es el celular, la ausencia de conectividad hace que la comunicación dependa de la calidad de la señal y de los datos disponibles (Pereyra, 2020).

Terigi (2020) menciona cinco supuestos pedagógicos comunes en los que se apoya la forma escolar de educar en todas las instituciones y que se vieron alterados ante la medida tomada por el Estado, la primera de ellas es la presencialidad debido a que es la lógica del sistema escolar, la imposibilidad de concurrir a las escuelas trae aparejado el problema de cómo sostener la enseñanza sin docentes y alumnas/os en las aulas. El segundo supuesto es el de simultaneidad, donde al grupo se le enseña los contenidos y los aprenden todos al mismo tiempo, pero se altera el sistema organizador del tiempo, al realizar actividades escolares en los hogares sin tener en cuenta la organización familiar. El tercer supuesto es el de gradualidad, el “aula monogrado” donde la docencia desarrolla un programa unificado de aprendizajes con un grupo que cursan un mismo grado, pero tras tantos meses de no presencialidad las asincronías de los aprendizajes hacen difícil sostener la idea de que un mismo grupo está en el mismo grado. El cuarto supuesto es la organización de un cronosistema, un sistema de organización del tiempo para asistir a ciertos niveles escolares,

ritmos de aprendizajes, ritmos de evaluación, entre otros que debió ser modificado dependiendo las particularidades de cada institución. Y el último supuesto es la descontextualización de los saberes, la escuela es un contexto específico de aprendizaje, distinto de otros con cierta regularidad y estabilidad en la organización educativa pero la docencia y las/os alumnas/os se encuentran en los hogares desde la virtualidad, por ende, se desarrolla una educación comandada por la escuela y concretada en el hogar, con una mayor o menor colaboración de la familia.

La pandemia por Covid-19 ha irrumpido en la cotidianeidad institucional escolar, ha atravesado a cada miembro que la conforma y de apoco se van evidenciando las consecuencias que trae su paso. Es importante saber qué cuestiones mejorar, qué volverá a lo que se considera “normalidad” y qué no, qué es necesario replantear y cambiar.

El regreso progresivo a las aulas debido al avance de la vacunación a toda la población trae nuevas formas de habitar la escuela al tener que tomarse la temperatura al ingresar, el distanciamiento entre los bancos, la prohibición de actividades grupales o con compañeros fuera de la burbuja, el uso constante de barbijos y alcohol. A su vez el desafío de gestionar las emociones y retomar o construir la relación que comenzó con la ausencia corporal (miradas, gestos, habla). El paso del tiempo determinara el fin el de la pandemia y la continuidad de ciertos cuidados o el olvido de los mismos, si borraremos lo aprendido o si construiremos sobre ello.

*Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.*

*Paulo Freire.*

## **CAPÍTULO 3: Metodología**

### **3.1 Estrategia Metodológica**

Respecto a la estrategia metodológica, opté por un diseño de tipo cualitativo con el fin de conocer y analizar las significaciones de la docencia sobre sus prácticas docentes, pertenecientes a la Escuela N° 287 Santa Rosa de Lima, ubicada en Campo Rodríguez Galisteo, Provincia de Santa Fe.

La investigación cualitativa se basa en un proceso de interpretación e indagación, situado en un contexto social, histórico y político que permite describir, acceder a los conocimientos y significaciones de los procesos sociales, posibilitando la interacción con las y los actores de la institución para la comprensión y complejización del tema abordado (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Esta metodología, según Vasilachis de Gialdino (1992) actúa sobre contextos “reales”, construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción mediante la participación del investigador en el territorio. A su vez implica un compromiso con el trabajo de campo, construyendo un fenómeno empírico, socialmente localizado y definido positivamente por su propia historia.

Con ello refiere a que la constitución del hecho empírico es el resultado final al que se arribará si hay un compromiso por parte del investigador/a en establecer con claridad cuál es el enfoque que requiere la investigación en base al objetivo o problemática determinada, sumado a la construcción de un buen diseño con técnicas de recolección de datos propicias

y el análisis de los resultados obtenidos, con la capacidad de reconocer y saber sortear las diversas dificultades que se puedan dar en el camino.

A su vez, para la investigación opté por un diseño flexible, Mendizábal (2007) define al concepto de flexibilidad como la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios ya sean en las preguntas de investigación; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original.

Esa flexibilidad permitió mirar esta investigación como un proceso no lineal y dinámico, que puede adaptarse a pequeñas transformaciones del contexto social en el que estamos inmersos y abarca tanto al diseño en la propuesta escrita como al diseño en el proceso de investigación.

Las primeras modificaciones que realicé fueron al diseño de tesina, a medida que junto a mi directora fuimos adentrándonos al tema hemos modificado las preguntas de investigación y los objetivos buscando la factibilidad de la investigación debido a que en un primer momento engloban distintas aristas o ejes dentro de la educación rural. Y una alteración a destacar es al plan de trabajo en cuanto a los tiempos pautados para el desarrollo de las entrevistas como a la cercanía a la institución y sus actores que debió de ser de forma virtual por a las medidas planteadas en marzo de 2020 por el Estado Nacional ante la emergencia sanitaria decretada ante la pandemia por coronavirus (COVID-19).

Iniciado el proceso de entrevistas consideramos pertinente modificar alguna pregunta, corregir el orden y agregar una centrada en sus prácticas bajo el contexto actual de pandemia (COVID-19). También nos replanteamos la categoría principal de esta tesis a partir del relato de la directora- docente de grado, para ello analicé por separado las prácticas pedagógicas y prácticas docentes, esta última da una amplitud a las prácticas que puede desarrollar la docencia en una institución escolar rural incluida la pedagógica.

El enfoque que utilicé en la investigación cualitativa es el biográfico-narrativo, que permite a través de datos personales, documentaciones o entrevistas desarrollar un relato construido por una persona ajena (investigador/a) a el actor/a (docencia) sobre sus experiencias, algún acontecimiento, una situación social o profesional. Es brindar la escucha a quienes son protagonistas, cuyos relatos y vivencias visibilizan percepciones, intereses,

dudas, reglas y circunstancias que desde su perspectiva han influido significativamente en la conformación de su ser y en sus acciones (Bolívar & Domingo, 2006).

La elección derivó en la importancia que posee la voz de la docencia para la presente investigación, las narrativas de cada una/o son propias de una construcción comunicativa producto de las interacciones en el medio social en el que se encuentra inserto, por lo que esta tradición biográfica permite conocer y comprender las significaciones de un conjunto de actores para develar procesos sociales. En esta investigación pretendí conocer y analizar las significaciones a raíz de la interpretación de los relatos de las/os propias/os participantes sobre sus prácticas docentes, reconocer las características del contacto pedagógico entre docente y alumna/o, e indagar y comprender desde la perspectiva docente las dificultades o desafíos que deben enfrentar a la hora de establecer sus prácticas.

### **3.2 El análisis cualitativo asistido por programas**

Los soportes digitales son una herramienta para todo proyecto de investigación, sea sólo como procesador de textos, para almacenar y organizar materiales o como instrumento para conducir el análisis. Cuando se habla de análisis cualitativo asistido por ordenador, hay que pensar en el tema como en un aspecto más del proceso de desarrollo de un proyecto de investigación y la utilización de CAQDAS (Computer-assisted Qualitative Data Analysis Software) puede reportar ciertas ventajas, pero en ningún caso sustituir al investigador (Muñoz Justicia & Sahagún Padilla, 2017).

Por análisis cualitativo se entiende análisis de datos no numéricos y la comprensión del significado de los textos es una tarea central del investigador y no puede ser “calculable” o “computarizada” (Puebla, 2003). Y se denominan CAQDAS a aquellos programas que intentan asistir al investigador para interpretar los datos cualitativos, mediante la identificación y codificación de temas, es decir, atribuir categorías, crear conceptos, entre otras, para llegar a explicar localmente un fenómeno, adaptar, modificar, profundizar o desarrollar una teoría, etc (Chernobilsky, 2006).

Existe una gran variedad de software para el análisis de datos cualitativos, pero su uso no reemplaza la responsabilidad del investigador en seleccionar qué partes de los documentos textuales ilustrarán las categorías o los temas en estudio, así como determinar qué método utilizar y la actividad analítica (Chernobilsky, 2006).

Para esta investigación utilicé el software AQUAD SIX que fue creado para servir de soporte a cada investigador. Huber y Gürtler (2004) escribieron un manual del programa para analizar datos cualitativos, en el que allí detallan por capítulos todas sus funciones, la forma de instalación, los pasos previos a realizar para poder cargar luego el material al programa cualquiera sea su formato (texto, audio o imagen) junto con el procedimiento para la codificación.

Los programas ofrecen una variada posibilidad de uso, Chernobilsky (2006) detalló una lista de ellas, pero para este trabajo me detuve en la Codificación que permite “registrar los temas y las interpretaciones emergentes durante la lectura y reflexión sobre los datos, adjuntando una o múltiples categorías de análisis (códigos, etiquetas, palabras clave o breves frases) a cada uno de los fragmentos de material juzgados como relevantes” (p, 245). A su vez, Gil y Arana (2010) definen la codificación como “proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación” (p, 4).

En el apartado de tratamiento de gestión de datos explicité los pasos realizados en el programa para arribar a los resultados y al análisis de los datos recabados.

### **3.3 Características de las entrevistadas**

Este apartado da cuenta de las participantes seleccionadas para la investigación. Para la misma realicé entrevistas a tres de las cuatro docentes y a la supervisora de grado de la Escuela N° 287 Santa Rosa de Lima. La selección de las informantes fue por conveniencia, es decir por la disponibilidad y la facilidad de acceder a las participantes (Scribano, 2008).

Las informantes poseen las siguientes características, el 100% de las entrevistadas se autoperceben mujeres, el rango de edades es entre 45 a 55 años, además se destaca que son de diferentes localidades de la zona: Gálvez, Coronda, San Carlos y Santo Tomé. A su vez poseen diversos cargos, la directora es también docente de grado, luego se encuentra

la docente de nivel inicial y la de área especial como educación física, y por último la Supervisora de Educación primaria de la Sección J, Región IV de educación.<sup>7</sup>

### **3.4 Instrumento de recogida de datos**

La técnica de recolección de datos que seleccioné fue la entrevista semiestructurada e individual, elaboré un cuestionario y las preguntas fueron respondidas por cada docente.

Schettini y Cortazzo (2006) desde la investigación cualitativa, caracterizaron a la entrevista como un proceso comunicativo desde un encuentro previamente acordado y planificado. La finalidad de la entrevista es acceder a la perspectiva de las personas y poblaciones, comprender sus percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones sobre sus propias experiencias.

Cabe destacar que, si bien las entrevistas las realicé en base a un cuestionario previamente trabajado, no se responden directamente porque al ser abiertas permitieron el diálogo fluido y desestructurado, posibilitando un abordaje y comprensión integral de las experiencias vividas.

Las entrevistas se caracterizaron por ser voluntarias, tres de ellas las llevé a cabo desde la modalidad virtual y una presencial, el día y horario para realizarlas lo acordamos en base a la disponibilidad de las entrevistadas y decidimos conjuntamente no incluir sus nombres durante el escrito.

La estructuré de la siguiente manera: breve introducción presentando el tema, principales lineamientos y los objetivos que se persiguen, los datos descriptivos (edad, cargo, localidad de residencia y sexo/género) y cinco ejes de análisis con sus correspondientes explicaciones en caso de que no sean comprendidos, los cuales trabajé junto a mi directora en varios encuentros virtuales, es una estrategia que tomamos al ser entrevistas llevadas a cabo de manera remota.

Los ejes están conformados del siguiente modo: el primero lo centré en conocer como significan las docentes sus prácticas describiendo una de ellas; el segundo en

---

<sup>7</sup> Para ampliación sobre las participantes. Ver en anexos.

reconocer el contacto pedagógico que poseen con su alumnado desde la explicación o valoración del mismo; el tercero en identificar algunas dificultades en la construcción y desarrollo de sus prácticas en ruralidad y en la resolución de las mismas; el cuarto indagar sobre aquellos desafíos a los que se enfrentan puntualizando en la emergencia sanitaria que las atraviesa y por último me adentré en su formación académica para su ejercicio docente en la ruralidad.

Las preguntas que conformaron el cuestionario fueron las siguientes:

1) A. En base al objetivo de la investigación descrita inicialmente me parece pertinente comenzar preguntándole, ¿Cómo significa usted sus prácticas docentes?

B. Para complementar la pregunta anterior, ¿Podría caracterizar sus prácticas docentes, es decir puede describir una de ellas?

2) En las prácticas educativas/docentes/pedagógicas<sup>8</sup> se encuentran involucrados principalmente dos actores: docente y alumna/o que generan conexiones e intercambios: usted puede explicar/valorar el contacto pedagógico que posee con su alumnado.

3) A. En relación a su trayectoria profesional, ¿Identifica algunas dificultades en la construcción y desarrollo de sus prácticas docentes?

B. ¿Cómo resuelve o gestiona esas dificultades?

4) A- En su opinión, ¿Cuáles son los desafíos que tiene la docencia en la construcción de sus prácticas docentes?

B- ¿Y en el contexto actual de emergencia sanitaria?

C- ¿Cuál es su modalidad pedagógica antes y durante la emergencia sanitaria?

5) Para usted, ¿Qué formación académica considera que fue significativa para su ejercicio docente en la educación rural?

---

<sup>8</sup> Se utilizaron determinadas categorías a fin de que la participante puede comprender mejor la pregunta.

### **3.5 Limitaciones metodológicas**

Consideré pertinente detenerme en las limitaciones que atravesé, previo al inicio del trabajo de campo pensé que mi principal problema u obstáculo podrían ser las condiciones climáticas debido a que mi unidad de estudio está ubicada en Campo Rodríguez Galisteo por ruta 10 a unos 4 kilómetros campo adentro, lo que implica que las lluvias intensas se constituyan como contingencia que generaría cambios en mi planificación ya que son zonas bajas que imposibilitan el ingreso a la misma por incluso varios días. Pero el ASPO ocupó ese lugar debido a que generó cambios en mi planificación, no me permitió llevar a cabo una de las técnicas de recolección de datos que era la observación no participante y en cuanto a la entrevista semiestructurada no pude generar ese acercamiento cara a cara.

En el desarrollo de las entrevistas desde la modalidad virtual tuve inconvenientes en el audio y visualización por fallas en la conexión, ruidos ambientales o propios del espacio físico en que se encontraba cada docente, pero logré llevarlas a cabo siendo que las/os actores de mi investigación se encontraban residiendo en diferentes localidades o áreas geográficas lejanas a la mía.

A su vez los encuentros con mi directora fueron por videollamada y realizamos intercambios de correo electrónico y WhatsApp durante todo el año 2020 y mitad de 2021, ambas hemos estado en contacto desde el principio de esta investigación compartiendo material de lectura, estableciendo instancias de entregas sobre avances, elaborando las entrevistas, despejando dudas, con la continuidad que las situaciones personales, de salud y confinamiento nos lo han permitido.

### **3.6 Procedimiento**

En este apartado expongo cómo llevé adelante las entrevistas determinado la selección de la institución, el acercamiento a sus actores, el proceso de realización y de análisis de las mismas.

La búsqueda de organización institucional la realicé considerando la cercanía a mi lugar de residencia. Los primeros contactos, para consultas, fueron facilitados por una persona de mi círculo familiar-afectivo, al comunicarme con las participantes, tras comentarles los objetivos y mi interés, accedieron a participar. En lo que respecta a la

supervisora de la Región IV el contacto lo estableció mi directora a raíz de haber trabajar conjuntamente.

Debido al aislamiento social, obligatorio y preventivo no pude tener ese encuentro cara a cara y físicamente en el territorio, por ende, con la mayoría de las docentes tuve que hacer contacto a través de varios intercambios de mensajes vía WhatsApp. Desde esta aplicación pauté el encuentro con la directora, a quien previamente envié la nota de autorización solicitada por la cátedra, para hablar sobre aspectos centrales de la escuela, solicitar los números de las demás docentes y realizar la entrevista. Llevé a cabo tres de las entrevistas de forma online y desde el programa Google Meet, utilicé esta plataforma porque han coincidido con ella cuando les consulté con qué vía de comunicación se sentirían cómodas y les resultaría accesible. La única de manera presencial fue porque residimos en la misma ciudad (Gálvez) y debido a que estaban permitidas las reuniones me recibió en su casa.

A cada docente le expresé los objetivos de la investigación y mi interés en el tema, como también el carácter de confidencialidad de la entrevista. Con el consentimiento previo fueron grabadas, ya que según Guber (2005) el registrar con un grabador asegura fidelidad y comodidad, aunque no resulta completo al dejar por fuera las actitudes, expresiones faciales, corporales, gestuales y como tres entrevistas las realicé de forma virtual la grabación permite no perder ese contacto visual muy necesario tras una pantalla y complementar con el cuaderno de notas, con el fin de prestar atención a los datos observables y los audibles.

Una vez que terminé las entrevistas y las desgrabé (transcripción escrita del diálogo entre entrevistador-docente) hice varias lecturas en profundidad de las narrativas para dar inicio al proceso de codificación, lo que implicó un análisis reflexivo y crítico para identificar y comprender sus posicionamientos, significaciones, las expresiones verbales y físicas de cada docente. Realicé una categorización de los segmentos textuales, una interpretación de las narrativas para discernir las respuestas que tenían información similar y relevante asignándole un código que engloba cada temática detectada, así construí un mapa de códigos inferenciales y un mapa de definición de códigos, donde delimitó cada uno de ellos y expongo el fragmento de su extracción.

Los códigos fueron construidos teniendo en cuenta las palabras, expresiones que las participantes utilizaron, trabajo interpretativo que implicó definirlos y reagruparlos en el mapa de código. La definición de los códigos aporta al ejercicio analítico que se desarrolló entre las unidades temáticas con la intencionalidad de generar procesos de abstracción teórica. Proceso reflexivo que realicé mientras desarrollaba la codificación de los datos. Los códigos son cargados en el software que explicaré en los siguientes apartados.

### 3.7 Mapa de Códigos

1.1 Práctica Docente	1.1.1 Obligatoriedad escolar	1.1.2 Trabajo articulado	1.1.3 Planificación Académica	1.1.4 Estructura áulica			
1.2 Característica/descripción de una Práctica docente	1.2.1 Práctica laboral	1.2.2 Práctica áulica	1.2.3 Práctica Ampliada				
2.Contacto Pedagógico	2.1 Vínculo afectivo	2.2 Vínculo Interrumpido	2.3 Vínculo Académico				
3.Dificultades en la construcción y desarrollo de las Prácticas docentes	3.1 Variable climatológica	3.2 Variable territorial	3.3 Variable tecnológica	3.4 Variable Familia	3.5 Variable Ausentismo	3.6 Variable Material	3.7 Variable Comunicacional
4.Desafíos para la docencia en emergencia sanitaria COVID-19	4.1 Conectividad	4.2 Planificación	4.3 Desafío Superado	4.4 Comunicación			
5.Formación significativa para el ejercicio profesional en ruralidad	5.1 Formación académica	5.2 Sin formación en ruralidad	5.3 Trayectoria en escuelas urbanas y rurales				

### **3.8 Tratamiento de gestión de datos**

El tratamiento de gestión de datos refiere al procedimiento que llevé a cabo para tratar los datos recabados en la entrevista, mediante la asistencia de un programa.

Utilicé el software AQUAD SIX (Huber y Gurtler, 2004), que permite el análisis de datos cualitativos recolectados desde diversas técnicas, entre ellas las entrevistas y la ubicación en cada una de los códigos inferenciales (datos inferidos de codificar las narrativas) como demográficos (datos personales e institucionales).

Para la codificación previamente realicé una categorización de las narrativas creando los mapas de códigos como lo mencioné anteriormente y de definición de códigos. Los datos obtenidos de la implementación de mi técnica de recolección fueron cargados en el programa, para ello realicé una conversión previa, es decir, transformé los archivos de Word en formato «rtf» (rich text format), allí ubiqué en cada entrevista manualmente los códigos inferenciales, luego de procesar los datos establecí los hallazgos, es decir la cantidad de veces que aparece uno de los códigos en la totalidad de las narrativas. Finalmente creé los gráficos y figuras donde incorporé los códigos demográficos debido a que pude hacerlo posteriormente por la repetición de los datos y la escueta cantidad, todo ello forma parte de los resultados que expondré en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 4: Resultados**

En este apartado presento la resolución de los códigos inferenciales derivados de introducir cada código en las narrativas de cada entrevista desde el software AQUAD SIX.

Expuse los datos en una tabla, en la primera columna se encuentran los códigos que he inferido y están presentes en el mapa de códigos; en la segunda los casos con hallazgos, es decir, la cantidad de veces que se presentan en la totalidad de las entrevistas; en la tercera la presencia del código en porcentaje, obtenida por multiplicar el número de caso de cada código por cien y dividirlo por la sumar los hallazgos de cada tabla; en el cuarto la ausencia del mismo restando la presencia del código por cien, y por último el número de participantes, que siempre va a ser cuatro. Posteriormente la tabla es representada en un gráfico de barras y debajo del mismo en orden de mayor a menor porcentaje, definí el código y lo ejemplifiqué con un fragmento de las entrevistas.

### Significaciones de la práctica docente

Esta temática aborda las significaciones y/o percepciones que posee la docencia sobre las prácticas docentes.

### **Exposición de datos**

Tabla 1  
Significaciones de la práctica docente

Códigos	Casos con hallazgos	Presencia del código (%)	Ausencia del código (%)	Nº de participantes
1.1.1 obligo	5	27,77	72,23	4
1.1.2 traba	4	22,22	77,78	4
1.1.3 plana	6	33,33	66,67	4
1.1.4 estru	3	16,66	83,34	4

Fuente: elaboración propia

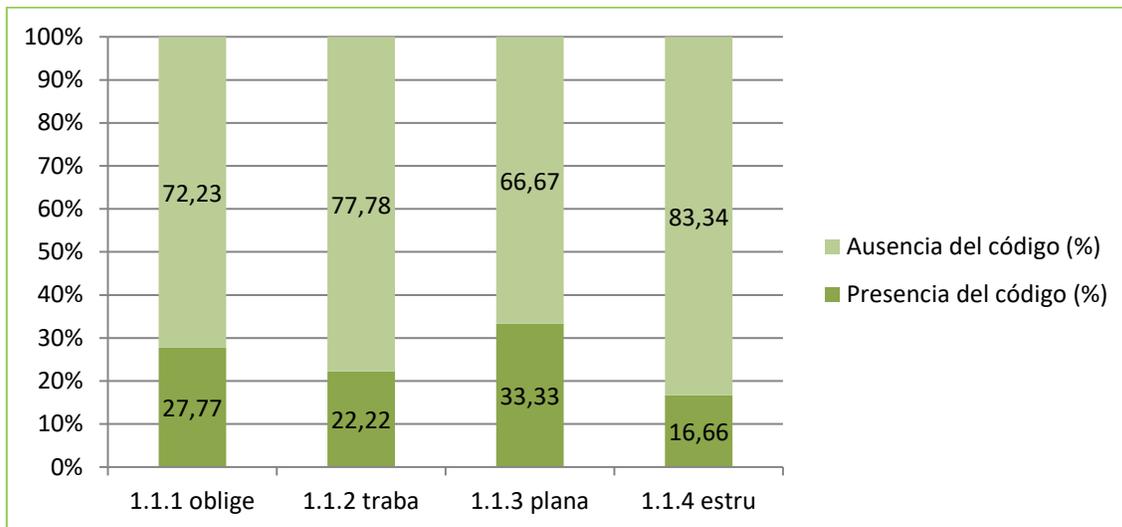


Figura 1: Práctica docente

En primer lugar, la docencia identifica a la planificación académica (1.1.3 plana) como la más relevante con una presencia del 33,33%, refiriéndose a la práctica docente desde de la creación y desarrollo de una planificación situada en lo teórico-práctico en virtud de los conocimientos adquiridos por su formación y recorrido profesional:

*Yo para las prácticas siempre me voy situando en la escuela que me corresponde trabajar, yo no sé si V. te comento que mi cargo es compartido yo tengo cuatro escuelas rurales, entonces cada, cada escuela es como que tiene una realidad diferente, ¿me entiendes? Entonces yo por ejemplo trato de llevar un hilo por así llamarlo de la planificación en los cuatros escuelas iguales como para no perderme en ninguna, pero después me voy deteniendo dependiendo la edad de los chicos y si les cuesta o no, ¿me entiendes? entonces bueno ya ahí, la planificación anual lo que hago es una planificación por escuela y por edad, como que la voy desglosando un poquito (P003)*

En segundo lugar, el código obligatoriedad escolar (1.1.1 oblige) con el 27,77% del total de las narrativas refiriéndose a la obligatoriedad que poseen todos los niños, niñas y adolescentes según la Ley de Educación Nacional N° 26.206 a la escolaridad en el nivel inicial, primario y secundario. La práctica apunta a modificar la escasa o nula asistencia de los niños y niñas en las aulas debido a las actividades y/o relaciones propias del ámbito rural desarrolladas por el empleador, sus respectivos hijos/as y sus patrones:

*¿A para mí? es ese compromiso, mi práctica si yo te leyera mi propuesta pedagógica para este año y cada año de los que he estado allá, es que cada pibe esté en el aula, esté en la escuela donde tiene que estar... (P001) Llegué allá y esto de que los chicos no iban a la escuela, fui revirtiendo viste, de hablar con el patrón, de por qué no, de tampoco se aconseja, de que el niño tenga que ir a la escuela y de a poco, todo lo que pude con quien tuve que trabajar, yo lo paré en el camino, pero conseguí viste que se cambie esa idiosincrasia, viste y me estoy conociendo todavía con los patrones (P001)*

En tercer lugar, el trabajo articulado (1.1.2 traba) sobresale con 22,22% del total de las narrativas docentes, refiriéndose a aquellas que relaciona la práctica docente al trabajo conjunto con diversas instituciones, autoridades, vecinos y/o familias en el mismo territorio:

*Que hagamos lo posible, que la familia, que la comunidad, la gestión, desde la comuna, o el trabajo que se tenga que hacer para que se ubiquen los recursos necesarios y que se acerque esas brechas que vivimos (...) hemos tratado desde la gestión y la propuesta ¿no?, hacer lo posible para que los chicos estén en la escuela, desde los útiles, desde la ropa, la nafta, la moto para que llegue, para el auto, para lo que sea, para que el camino está en condiciones también, hemos tratado de ubicar a todos los responsables de esta situación y hacerlos parte (P001)*

En último lugar, el grupo de participantes destacan la estructura áulica (1.1.4 estru) con una presencia del 16,66%, este código refiere a estructura propia de la educación rural como es el plurigrado, diversos grados en una misma aula:

*Las prácticas docentes las define la agrupación en plurigrado, el docente que toma ruralidad muchas veces desconoce este aspecto (P004)*

### Caracterización y/o descripción de la práctica docente

Esta temática aborda las características o descripciones de una o varias prácticas docentes en la construcción y desarrollo de las mismas.

### **Exposición de datos**

Tabla 2  
Caracterización de la práctica docente

Códigos	Casos con hallazgos	Presencia del código (%)	Ausencia del código (%)	Nº de participantes
1.2.1 prala	4	25	75	4
1.2.2 prau	6	37,5	65,5	4
1.2.3 pram	6	37,5	65,5	4

Fuente: elaboración propia

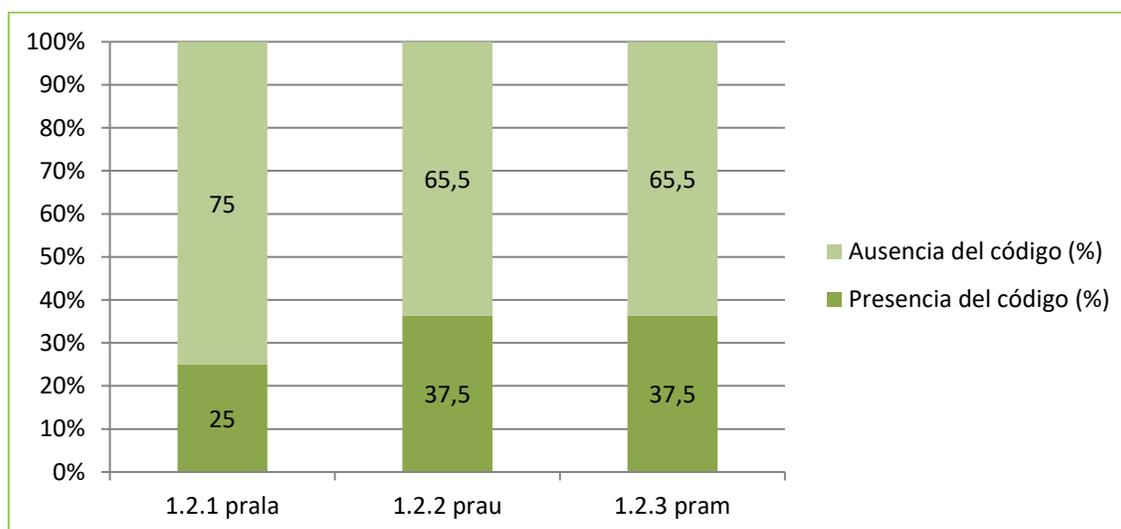


Figura 2: Caracterización de la práctica docente

En esta temática, la docencia ha detectado a la práctica áulica (1.2.2 prau) con una presencia del 37,5%, este código reúne a las unidades de significado en donde las participantes caracterizan prácticas pedagógicas implementadas dentro del aula, como abordan los temas para cada ciclo y el énfasis puesto en la participación activa de las niñas y niños:

*Se hacen cosas con ellos pero trabajos de ellos, (...) todo lo que sea de parte de plástica para decorar el salón lo hacen ellos, en el campo, no sé si tengo fotos, pero en el campo ellos pintaron su caja de los juguetes de madera, ellos fueron armando su sala, em de ahí se desprende todo, una como que yo le doy mucho valor al trabajo de ellos, que todo sea creado por ellos y capaz de esas que se yo de esas pinturas que usaron para decorar el cajón de los juguetes ponele, em vos lo miras y decís como quedo y de ahí sacas, de ese cajón de los juguetes sacas los cuerpos, el rectángulo, sacas el cuadrado sacas los colores,*

*contando los juguetes que hay dentro sacas lo de matemática, como se escribe el rojo, con que letra empieza (P002)*

Las participantes con el mismo porcentaje de 37,5% refieren la práctica ampliada (1.2.3 pram) como aquella descripción de una práctica que la docencia desarrolla por fuera del aula, que puede involucrar actividades administrativas y/o la participación de la familia en la institución:

*Acostumbrar a la familia que, si hace frío, está nublado, está estrellado o llovizna y la seño ya está en la escuela y hay que levantarse y aunque llegues a las ocho y media y no me llegues a las ocho, pero la seño te está esperando y tener que levantarse e ir y eso se revierte con esfuerzo. Triste viste estas idiosincrasias que se van afianzando viste y bueno hoy es difícil hacerlos pensar que son sus hijos, no son sus hijos, son hijos de la sociedad y van a ser el futuro de esta sociedad, ósea vos como papá tienes obligaciones y por ahí no les gusta entender esto, el patriarcado este famoso patriarcado, esta palabra que está pero bueno está instalado, hay muchas parejas jóvenes pero hay otras que no lo son y son las más difíciles pero bueno eso significó abrir la escuela, entusiasmarlo, que vamos a tener esto, vamos hacer aquello, invitarlos a que vean que están haciendo los nenes, mi práctica no es lo que se lleven en el cuaderno, mi práctica es más que nada ¿cómo piensan?, que sepan que hay un mundo que los está esperando (P001)*

En último lugar, con menor presencia la práctica laboral (1.2.1 pravo) con un 25% refiere a las descripciones que dejan ver ese interés o motivación personal de la docencia por dedicarse a esa profesión y lo comprende como el deber ser de la misma:

*Lo que yo diría de mis prácticas, es lo que intento siempre que los chicos tengan la oportunidad, hacer lo posible que para brindársela, que puedan elegir esto de empoderar desde la democracia desde la libertad que uno tiene, que uno siente desde su práctica viste porque en su momento cuando yo llegué, osea no me conocen, bueno si uno llega con su legajo que era impecable pero hasta que no estás ahí no saben qué vas hacer y por suerte me dieron la oportunidad, me dejaron ser quien yo era y bueno hoy tengo la satisfacción de que revertimos muchas cosas. Yo llegué a esta escuela donde los papás creían que era suficiente con que vayan dos o tres veces por semana y yo empecé a apretar, y apretar, y apretar, a buscar y preguntar y me di cuenta que claro, lo principal fue el ejemplo, lo principal fue el ejemplo que si hacía frío y la seño a las siete y cuarto ya estaba en la escuela, y le*

mandaba el mensajito de que “¡listo, llegue bien, los estoy esperando”, un montón de situaciones en la que me tocó volver a rescatar a la escuela (P001)

### Contacto pedagógico

Esta temática aborda las significaciones y/o percepciones de la docencia sobre el vínculo o relación que posee con su alumnado.

### Exposición de datos

Tabla 3  
Contacto pedagógico

Códigos	Casos con hallazgos	Presencia del código (%)	Ausencia del código (%)	Nº de participantes
2.1 vinafe	3	50	50	4
2.2 vinint	2	33,33	66,67	4
2.3 vinaca	1	16,66	83,34	4

Fuente: elaboración propia

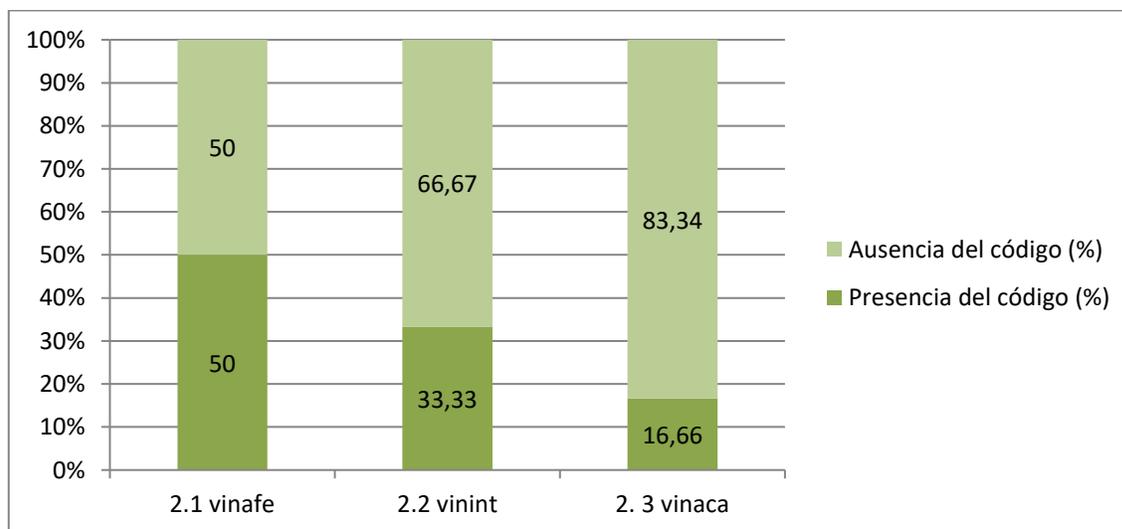


Figura 3: Contacto pedagógico

En esta temática, el grupo de participantes expresa con mayor presencia el vínculo afectivo (2.1 vinafe) posee una presencia del 50%, con el cual las participantes definen al contacto pedagógico desde una relación de afecto y cariño entre docente-alumna/o:

*Un gran defecto en sí, ¿No? en esto es que, si me enamoraba de veintiocho y, aun así, es que yo tengo alumnos, ex alumnos que los encuentras trabajando por ahí en el supermercado, de reposidores, en alguna tienda que me dice “hola seño” y vos ahí decís ¿jay no!? y es, no se es algo que me encariño mucho, son casi mis hijos (P001)*

Con menor intensidad, el vínculo interrumpido (2.2 vinint) con el 33,33%, refiere al vínculo que se ve interrumpido o afectado por la condición de ser docente itinerante:

*Hasta que titularicé siempre anduve por muchas escuelas, nunca alcanzaban a terminar de qué se yo, de socializar y cuando te hacías de la escuela te tocaba irse y bueno entonces lo que me permitió la titularización es este vínculo que vos decís bueno a ver, por ejemplo a H. yo lo agarré tercer o cuarto grado entonces me permitió ir creciendo junto con ellos e ir viendo cómo avanzaba y era lo que yo quería siempre y decir bueno voy viendo sus avances, yo ya sé que este año trabajamos tal cosa para que el año que viene poder afianzar en esto (P003)*

En último lugar, el vínculo académico (2.3 vinaca) con una representatividad del 16,66% refiere al vínculo trabajado y sostenido ante las tareas y actividades académicas que debe llevar adelante el profesional en la ruralidad con respecto a sus prácticas para con las/os alumnas/os:

*Lo que me dicen los directores en este tiempo es que muchos de las estrategias ellos ya la venían manejando porque cuando llovía los chicos no podían ir a la escuela, ellos ya mandaban tarea por WhatsApp eh tienen muy bien armado el circuito de comunicación, (...) la ruralidad está en estos momentos de pandemia corre con ventajas porque ya hay trabajo que venían haciéndolo de esta manera, ese vínculo pedagógico, ese sostenimiento de la trayectoria cuesta más en el pueblo porque en el pueblo el chico va a la escuela y ahí hay días que no pueden ir a la escuela porque llovió entonces ese sostenimiento del vínculo les está haciendo más fácil a la ruralidad primero por una cuestión de números, son pocos chicos y eso es algo que influye mucho pero también porque ya hay cosas que ya venía haciéndose de esa manera para salvar esos días de inasistencia por mal tiempo (P004)*

## Dificultades en la construcción y desarrollo de las prácticas docentes

Esta temática aborda las significaciones y/o percepciones que poseen las participantes sobre las dificultades que atraviesan a la hora de elaborar y desarrollar sus prácticas docentes.

### Exposición de datos

Tabla 4

Dificultades en la construcción y desarrollo de las prácticas docentes

Códigos	Casos con hallazgos	Presencia del código (%)	Ausencia del código (%)	Nº de participantes
3.1 vacli	7	26,92	73,08	4
3.2 vate	3	11,53	88,47	4
3.3 vatec	3	11,53	88,47	4
3.4 vafe	3	11,53	88,47	4
3.5 vause	2	7,69	92,31	4
3.6 vama	5	19,23	80,77	4
3.7 vacom	3	11,53	88,47	4

Fuente: elaboración propia

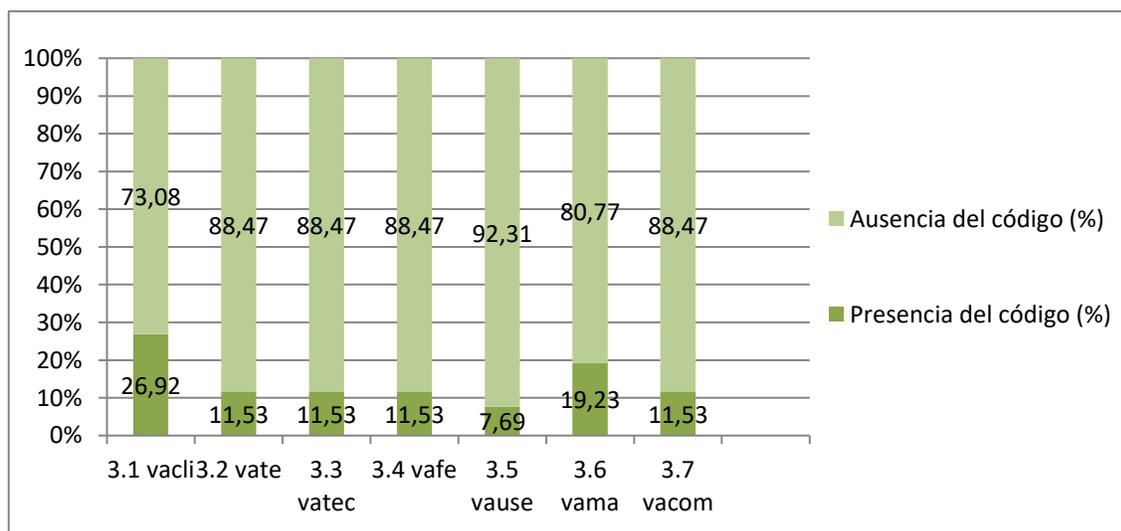


Figura 4: Dificultades en la construcción y desarrollo de las prácticas docentes

En primer lugar, la docencia manifiesta con mayor presencia la variable climatológica (3.1 vacli) con el 26,92%, refiere aquellas narrativas donde el clima específicamente lluvias intensas influyen en el desarrollo de las prácticas docentes:

*Yo llegué a esta escuela así, em en el primer momento me doy con que perdía tres o cuatro días a veces hasta que el camino se secaba para poder ingresar, y eso que son solo cuatro kilómetros de la ruta hasta la escuela, esa situación la revertimos, involucre a las dos comunas y le escribí a santa vialidad a quien podía escribir y logre el compromiso de muchas personas (P001)*

En un segundo lugar, la variable material (3.6 vama) con el 19,23% la docencia alude a los recursos materiales didácticos como una variable que en algún momento ha dificultado el desarrollo de sus prácticas:

*Es importantísimo el cuadernillo porque la verdad que yo se lo planteé el otro día a la supervisora (...) esta situación es lo valioso del cuadernillo que, si yo tuviera que sentarme a preparar todo ese material sería terrible, igual viste como decíamos somos maestras y tenemos esto que no nos gusta como lo dice en el libro y nos sentamos y escribimos otra cosa y preparamos otra cosa (P001)*

En tercer lugar, el grupo de participantes destaca la variable territorial (3.2 vate) con el 11,53% otorgando relevancia al espacio, específicamente a los caminos de acceso donde está ubicada la institución:

*Tengo en vialidad pendiente la señalización, porque no hay señalización en la escuela, hay en estos momentos en estos el campo donde está la escuela ubicada, está siendo trabajado por una empresa (...) están siendo trabajados por una empresa que alquiló, que arrendó los campos, entonces tenemos maquinarias de todo tipo y de toda capacidad circulando por los alrededores, he me mataron un perrito, y me atropellaron otro, y con eso dije basta porque eh lo que yo les digo, puede ser un niño (P001)*

En cuarto lugar, las participantes se detienen en la variable tecnológica (3.3 vatec) con el mismo porcentaje de 11,53%, refiriéndose a la necesidad de acceso de un recurso como lo son los equipos e instrumentos tecnológicos, como computadoras entre otros:

*Las nuevas tecnologías ahora, por ejemplo, la escuela de acá que yo iba no tiene internet, por ejemplo, una de las cosas es eso, una de las cosas el acceso a las nuevas tecnologías, no están en las mismas oportunidades que los chicos de la ciudad eso se está corrigiendo un poco ahora pero igual (P002)*

Con el mismo porcentaje la docencia define a la variable familia (3.4 vafe) haciendo hincapié en la idiosincrasia propia de algunas familias que habitan la escuela limitando el cumplimiento de la obligatoriedad escolar otorgada según la Ley de Educación Nacional N° 26.206:

*En la realidad en que nosotros estamos hay otros estereotipos de familias ahí tenemos por ejemplo sin dar nombre ni nada tenemos una, dos, cinco o seis familias de las cuales esas cinco o seis familias que, hay matrimonios jóvenes viste que bien y después hay otras familias ensambladas por ahí donde la autoridad máxima es, la autoridad máxima es el cacique o sea padre de familia que sigue teniendo esa postura de antes ¿me entiendes?, desde violencia familiar de todo un, a ver violencia familiar no sé si se pegan, se matan o qué pero el poder lo tiene el hombre y si el hombre decide que el chico no va a la escuela, no van a ir a la escuela (...) todavía hoy eh tenemos una familia que “na para qué vamos a mandar los chicos a la escuela na, na, na” (P002)*

En sexto lugar, el grupo de participantes reflejan la variable comunicacional (3.7 vacom) con el 11,53%, manifestando que la jerarquía entre directivos y docentes puede generar rispideces en la relación de convivencia cotidiana sino se plantean las decisiones u opiniones sobre el desempeño profesional desde una buena comunicación:

*Entre nos por ahí después te topas con directivos, yo la verdad que V. es muy, muy buena, sabe mucho viste y demás, pero, pero, pero es tan estructurada, es muy estructurada, es muy estructurada, entonces después te empiezan a bajar lineamiento de que tienes que presentar esto y lo otro y sobre todo, sobre todo, pone en letras grandes, así en letra gigantes, “UNO CRECE CON EL OTRO, EL TRABAJO EN EQUIPO ES EL MAS PRODUCTIVO”, hay gente que es muy egoísta, entonces si vos te dedicas a una profesión de estas y no compartís lo que sabes o los otros no comparten lo que saben o lo que se les ocurrió (...) pero sigue cada uno con su jardincito que cuida, con su quintita (P002)*

En último lugar, la variable ausentismo (3.5 vause) con el 7,69 % hace hincapié en aquellas narrativas que identifican al ausentismo como una dificultad a la hora de planificar o retomar sus prácticas pedagógicas.

*¿Qué dificultades tiene? en la ruralidad tenes el ausentismo como una dificultad, el ausentismo del alumno en ruralidad en algunas escuelas es algo que obstaculiza y cuando van a la escuela recuperar esa inasistencia que no siempre es justificada no es fácil, eso es*

una dificultad y ya te digo la formación del director o del maestro, su grado de compromiso que dije también, y te digo los chicos aprenden con un modelo más innovador o con un modelo más tradicional (P004)

### Desafío para la docencia en la emergencia sanitaria COVID-19

Esta temática aborda las significaciones y/o percepciones que posee la docencia sobre el desafío que deben afrontar ante la emergencia sanitaria en la construcción y desarrollo de sus prácticas docentes.

### Exposición de datos

Tabla 5

Desafío para la docencia en la emergencia sanitaria COVID-19

Códigos	Casos con hallazgos	Presencia del código (%)	Ausencia del código (%)	Nº de participantes
4.1 conec	5	31,25	68,75	4
4.2 plani	6	37,5	62,5	4
4.3 desasu	1	6,25	93,75	4
4.4 comuni	4	25	75	4

Fuente: elaboración propia

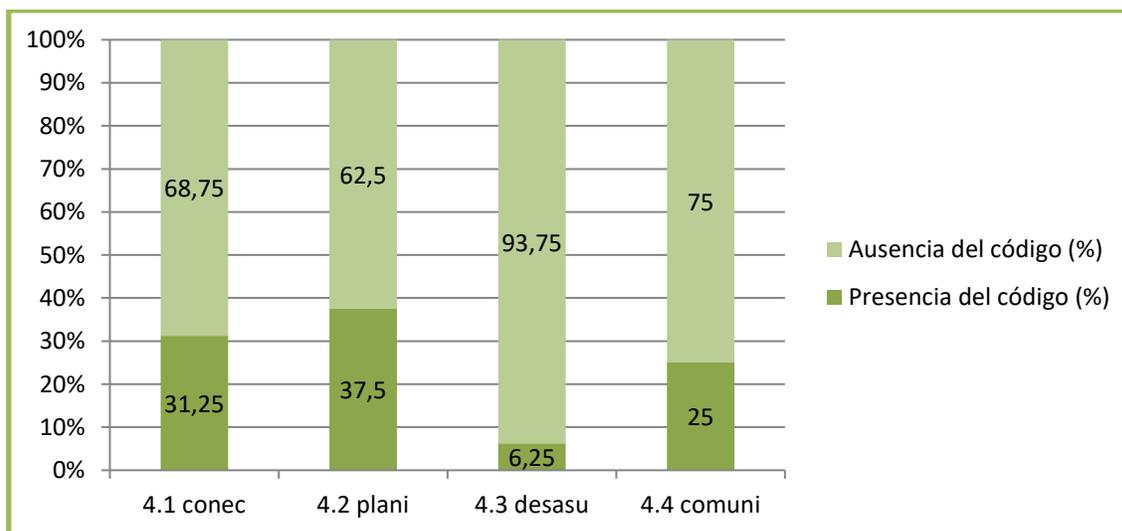


Figura 5: Desafío para la docencia ante el COVID-19

En primer lugar, la docencia destaca como factor relevante la planificación (4.2 plani) con el 37, 5% refiriéndose desafío que implica planificar sus clases en cuanto a la conformación y desarrollo de las mismas por fuera del aula, recurriendo a la familia y recursos tecnológicos para llevarlo a cabo:

*Bueno esto del coronavirus es un cambio rotundo en todo, yo fui cambiando varias veces la planificación, en un primer momento pensé que iba a ser quince días entonces bueno me acomodó para esos quince días y después cuando vi que seguía un mes eh bueno yo dije cómo seguimos ahora porque yo me ponía en el lugar de los papás, digo a ver cómo entienden los papás entonces escribía y me los imaginaba y decía no el papá no me está entendiendo y volvía a borrar (P003)*

En segundo lugar, la conectividad (4.1 conec) posee relevancia con el 31,25% del total de las narrativas docentes, refiriéndose el uso y acceso de los recursos tecnológicos como un medio vital en la situación de emergencia para que la docencia pueda dar continuidad al desarrollo de sus prácticas:

*No es buena la señal allá, les tengo que escribir temprano para que no haya interferencia y para que los videos por ejemplo alguna explicación que yo me grabo les llegue, lo puedan descargar, el problema es que sí, a veces hay muchas de las familias, de las siete familias hay cinco que tienen un solo móvil y que por lo tanto hay que esperar a que papá vuelva del campo para poder trabajar (P001)*

En tercer lugar, el grupo de participantes destacan la comunicación (4.4 comuni) con el 25%, este código refiere a los desacuerdos y dificultades comunicacionales que se generan desde los diferentes niveles, con el Ministerio de Educación, la supervisión, dirección y docencia:

*Esto te decía que nos imaginaban a nosotras en un escritorio así todas tranquilas y no estamos enloquecidas, enloquecidas, desbordadas, yo antes me iba a trabajar a la escuela y volvía bueno me tocaba mi casa, mi familia, y ahora no estoy separando, entonces es un momento de desgaste que se piensa a sentir, se piensa a cansar a agobiar, es lo que yo decía en estos días a la supervisora le digo, “el que nos escribe, desde qué lugar nos escribe” porque yo estoy harta de ver, la comunicación es así “si usted no cumple con esto su escuela usted va a hacer responsable”, digo basta de mostrarme el látigo, yo también estoy desbordada con todo esto, no me hables así, no necesito que me recargue más de*

*estas cosas, entonces yo le decía a ella si yo soy capaz de contemplar estas situaciones con una familias, el señor que me escribe desde el ministerio del regional ¿No puede hacer lo mismo? le digo yo, no bueno, es triste estaría bueno que aflojemos un poquito, relajemos un poquito sobre todo el trato, la semana pasada nos hartaron... (P001)*

Finalmente, con menos presencia el código desafío superado (4.3 desasu) con el 6,25% refleja aquella narrativa que no visualiza ningún desafío al que deba enfrentarse la docencia durante la emergencia sanitaria (Covid-19) debido a estrategias implementadas con anterioridad por la no presencialidad ante situaciones climáticas:

*Te repito el desafío fue menor para la gente que trabaja en ruralidad que para las escuelas, y sobre todo las escuelas grandes, el maestro rural está acostumbrado a tender un puente para que el chico recupere día perdidos por el mal tiempo (P004)*

#### Formación significativa para el ejercicio profesional en ruralidad

Esta temática aborda las significaciones y/o percepciones que posee la docencia sobre su formación profesional para su ejercicio en ruralidad.

#### **Exposición de datos**

Tabla 6

Formación significativa para el ejercicio profesional en ruralidad

Códigos	Casos con hallazgos	Presencia del código (%)	Ausencia del código (%)	Nº de participantes
5.1 forma	9	52,94	47,06	4
5.2 sinfor	3	17,64	82,36	4
5.3 traye	5	29,41	70,59	4

Fuente: elaboración propia

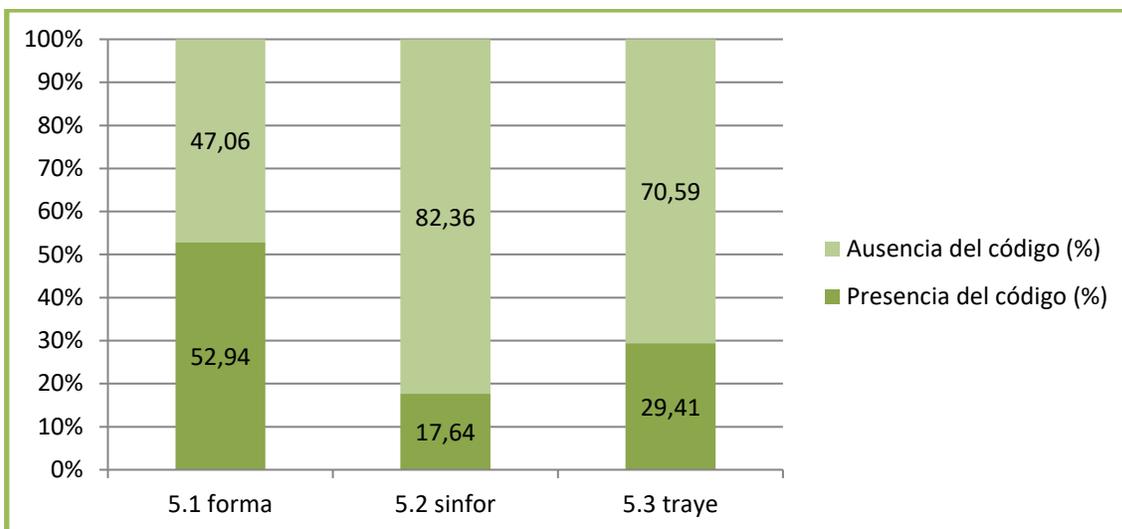


Figura 6: Formación profesional

En esta temática, el grupo de participantes identifica la formación académica (5.1 forma) con un 52,94%, refiriéndose a los diversos estudios académicos adquiridos para el desarrollo de su ejercicio profesional:

*Yo estudié eh, estudiaba en el Calvario el magisterio y a la salida del Calvario me iba al liceo y estudié artes visuales, termine de hacer arte visuales en el liceo que son cinco años juntos y antes me recibí de maestra y maestra jardinera, me quedo uno y medio o dos años y termine lo del liceo que era artes visuales, después de eso, vos fijate ya ahí es otro título, otra preparación y otra mirada y esa otra mirada te aporta a esto que vos tenés que transmitir, a esto que es tu trabajo y tu profesión y demás aporta a todo ello y después de eso, cuando termine a los cinco o seis años empecé la de folklores (P002)*

En la figura 6, vemos como la docencia expresa la trayectoria en escuelas urbanas y rurales (5.3 traye) con el 29,41%, la cual hace hincapié en sus recorridos laborales en escuelas ubicadas en ambos contextos:

*Yo soy maestra del nivel primario, trabajé quince años en una de las escuela de San Carlos en la N° 356, estuve más de diez años en el equipo directivo de la otra escuela de San Carlos la N°365 y desde 2016 en el cargo de Supervisión, soy Licenciada en Letras y profesorado N° 60 de acá de San Carlos en el profesorado de nivel primario y nivel inicial y desde 2015 estoy trabajando en el Instituto N° 12 de Santa Fe en la carrera de comunicación*

*social que es así como mi cable a tierra porque es algo distinto que no tiene que ver con la escuela (P004)*

Por último, refieren al código sin formación en ruralidad (5.2 sinfor) con el 17, 64%, refleja la falta de formación académica para su ejercicio profesional en la ruralidad:

*Ah no, no, yo tampoco osea ¿algún curso que esté orientado a la educación rural? no, yo me fui haciendo a medida que iba conociendo que gracias a dios tuve la oportunidad de las docentes referentes que tenía me fueron guiando o por ahí, yo a lo mejor, yo llegué a querer trabajar como yo trabaje acá ponele con una sala de jardín que tenía veinte nenes y lo que tuve que aprender es eso a trabajar primero con un grupo menor, pero de edades variadas (P003).*

*Poner el foco en comprender a la educación como un derecho  
implica tener como punto de partida la comprensión  
del otro como sujeto de derechos.*

*Pablo Pineau.*

## **CAPÍTULO 5: Análisis y Reflexiones Finales**

En este apartado presento un análisis a partir de la interpretación de los resultados de las entrevistas realizadas a las docentes, apoyándome para ello en la bibliografía desarrollada anteriormente.

### **5.1 Práctica docente**

La investigación apuntó a conocer y analizar las significaciones de la docencia sobre sus prácticas docentes en la Escuela N° 287 Santa Rosa de Lima; es por esto que resultó sumamente significativo cómo las participantes conciben y caracterizan con mayor porcentaje a sus prácticas desde lo que denominé como planificación académica y práctica áulica, es decir la creación y desarrollo de una planificación situada en lo teórico-práctico, en el abordaje de los temas para cada ciclo con la participación activa de las niñas y niños, otorgándoles cierta estabilidad a la docencia el contar con una estructura que guie cada encuentro.

Se centran en aquello que implementan dentro del aula en virtud de los saberes adquiridos por su formación y recorrido profesional, cuando los elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan y comunican entre sí se genera una interacción participativa entre docente, quien brinda el conocimiento, y alumna/o, quien recibe las herramientas para a adquirir dicho conocimiento (Maldonado, Asparó & Moreno, 2019). Es decir, según como la significan, vinculan práctica docente a lo estrictamente lo que acontece en el aula y lo abordado pedagógicamente en dicho espacio.

A su vez perciben su práctica, desde la obligatoriedad escolar que, con el objetivo de dar continuidad a la escolaridad regida desde la Ley de Educación Nacional, desde hace tiempo vienen desarrollando un trabajo sostenido con las familias y empleadores rurales para sostenerlo. Se hace presente la responsabilidad docente de mantener a las alumnas y alumnos dentro del aula. Aparece en escena el “deber ser” al reivindicar el derecho que poseen, sin embargo, entra en contradicción con las diversas dificultades que tienen a la hora de asistir, debido al contexto como las particularidades de cada familia, las labores rurales, el requerimiento de los patrones, el acceso a la institución, entre otras, dimensiones que afecta su continuidad escolar.

La familia rural se suele caracterizar por generar un reparto de funciones y tareas, según edad y capacidad de cada miembro para desarrollar una determinada labor, marcado por ciclos productivos temporales, con momentos de mayor y de menor demanda, es decir que cada uno desempeña un papel en la reproducción familiar (Bonavita,2013). Particularmente las familias de cada alumna y alumno de la institución trabajan en los tambos activos, en la cría de caballos, el desarrollo de actividad agropecuaria y ganadera. Es por esto, que se puede deducir que el acceso a la educación esta intimidante vinculado al rol establecido que cada niño o niña tenga dentro de la reproducción social, familiar y laboral, transformando las biografías escolares esperables según como lo menciona la Ley Nacional de Educación.

Por otro lado, identifican la importancia del trabajo articulado y la práctica ampliada a la hora de construir sus prácticas docentes. Es por esto que en sus relatos, se observa la importancia de la participación de otros sujetos por fuera del aula y de la escuela, involucran actividades administrativas y la participación de la familia en la institución, pero sobre todo ponen énfasis en conectar con los vecinos, la comunidad y las autoridades del pueblo para generar acuerdos, redes y políticas públicas que busquen dar respuesta a aquellas problemáticas que identifican desde la institución educativa, entre ellas fueron mencionadas el acceso a la escuela a través de señalamientos, la continuidad escolar, los caminos en condiciones y el acercamiento de la comunidad a la escuela con el fin de que se apropien del establecimiento.

Se observa que esta escuela no lleva por sí sola la resolución de todas las problemáticas que se les presente, articula, piensa junto a otros la posibilidad de implementar abordajes territoriales para la ruralidad, líneas de acciones concretas donde sea participe la comunidad educativa; debido a que si las familias se implican en los proyectos educativos de las instituciones también ellas se involucran en las actividades sociales y culturales de su territorio, al promover el vínculo y trabajo colaborativo genera una reciprocidad que apunta a comprender a la escuela rural como un actor crítico del cambio social (Martínez, Pagán, Reche & Máiquez, 2018).

Las docentes construyen su propia planificación académica ante el dinamismo que otorga la ruralidad, han destacado la estructura áulica refiriéndose a la importancia de la modalidad plurigrado, que imprime un espacio y tiempo de aprendizaje compartido entre alumnas y alumnos de diferentes ciclos (Fairstein & Pedernera, 2007). Siendo una práctica particular y contra hegemónica de la educación rural en relación a la generalidad de la gradualidad en lo urbano, proveniente de la sanción de la Ley N.º 1420 de Educación Común en 1850 (Serra, Fattore, Potenze & Trevi, 2006). Esto ocasiona que la docencia piense su práctica desde diferentes aristas, como la distribución en el aula, si establece grupos o no, si las actividades las desarrolla para cada una/o de ellas/os con una temática común o sin ella, los recursos didácticos y evaluativos a utilizar y cómo repartir su atención.

Dicha modalidad interpela a la docencia, quienes deben adecuarse a ella implementando estrategias en el aula que sean apropiadas y contribuyan a cada alumna/o en su proceso de aprendizaje, implica un desafío diario siendo parte de una práctica pedagógica que involucra diferentes aspectos para el cual no tuvieron formación (Fairstein & Pedernera, 2007), de modo que dejan entrever que es esta organización la que interviene y define a la hora de construir sus planificaciones.

Además, manifiestan la dimensión laboral desde el interés o motivación personal por dedicarse a su profesión, al planificar prácticas para un otro en el proceso conforman vínculos. Aparece un vínculo educativo centrado en lo afectivo refiriéndose a su alumnado desde el cariño y confianza, refieren a la cercanía que les permite la ruralidad en relación a lo urbano al ser menos niñas y niños (Biasioli, 2016).

Mencionan a las interrupciones como dificultad a la hora de llevar a cabo las planificaciones, por la rotación docente o la itinerancia, lo que genera un quiebre en el lazo y, por último, a lo académico basado en las tareas y actividades que debe llevar adelante cada docente en el aula desde la ruralidad.

Por ende, se hace presente un vínculo con basas en sus prácticas que se construyen principalmente desde los posicionamientos o roles, de forma unidireccional basado la triada docente, alumna/o y conocimiento (Núñez, 2011). Pero también está presente lo afectivo, lo que genera un acercamiento que permite pensar una comunicación entre alumna/o y docente desde lo empático, la responsabilidad y escucha activa, pero podría ocupar un lugar protagónico en sus relatos si reconocen un encuentro donde, esas prácticas respecto a la enseñanza y aprendizaje, les otorguen un rol activo a las infancias en sus propios procesos de aprendizaje (Ortega, 2017). Cabe aclarar que el sistema de plurigrado genera la posibilidad de construir un encuentro docencia-alumna/o flexible, lo que lleva a facilitar y asegurar la continuidad del proceso, les permite construir una comunicación fluida integrada por toda la escala de edades, con capacidades y maneras distintas (Brumat & Baca, 2015).

En cuanto a las dificultades para su desarrollo y construcción, han manifestado con mayor relevancia como el factor climático afecta la asistencia de las y los diferentes actores y el ajuste en sus planificaciones, al igual que no obtener los recursos materiales a tiempo o no considerarlos aptos para ser implementados en la ruralidad. En cuanto a la tecnología, el no contar con los dispositivos que intervengan en el proceso de enseñanza, en conjunto con el requerimiento de ser territorialmente reconocida la institución en la comunidad y respetada por autoridades, vecinos y quienes la transitan con el fin de lograr solventar sus necesidades, entre ellas la infraestructura vial (rutas, caminos, etc.), son factores claves para acortar distancias impuestas desde lo geográfico y romper con el aislamiento (Carli, 2011).

A su vez, en menor medida fue mencionada, en primer lugar, la importancia de implicar a la familia por ser quienes deben acompañar la escolarización de cada niña/o; en segundo lugar la comunicación como aquel factor que puede generar rispideces en las relaciones de convivencia cotidiana cuando el directivo no plantea las decisiones u opiniones sobre el desempeño profesional de las docentes desde una buena conversación de respeto y empatía; y por último, el ausentismo como una dificultad a la hora de planificar o retomar sus prácticas pedagógicas, ello puede ocurrir en diferentes momentos del año debido a que niñas y niños se ausentan de la escuela, sea por razones climáticas, por la incorporación de

sus familias a trabajos temporarios en otras zonas, o por tener que cuidar a sus hermanos menores en ausencia de su madre o padre, entre otros motivos (Biasioli, 2016).

Debido a un factor externo la docencia ante la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio se vio en la necesidad de repensar sus prácticas, su planificación desde la virtualidad con plazos que se renovaron cada quince días y luego por tiempo indefinido, entendiendo que ya tienen experiencia al no tener clases presenciales cuando el clima no lo permite, la conectividad pasó a ser protagonista ante la situación particular de cada familia y la propia. Se evidencian las desigualdades en los niveles de conectividad y sociales en lo relativo al acceso, que generan desventajas para las poblaciones ubicadas en las zonas rurales, porque cada familia posee uno o dos dispositivos para varios miembros, la conexión a internet es escasa y los horarios de disponibilidad se ajustan a la labor rural (Pereyra, 2020). Por ello, además de recurrir al celular para acercarles el material requerido, tanto la directora como docentes asistieron cada quince días a la escuela para contactarse con sus alumnas y alumnos e intercambiar cuadernillos, tomando las medidas sanitarias correspondientes.

La docencia también menciona que le ha implicado un desafío abarcar, por un lado, el ajuste en sus planificaciones y estrategias como los requerimientos administrativos desde la virtualidad y por el otro, responder a las tareas de cuidado desde sus casas, es decir, mantener el vínculo entre la institución y las/os alumnas/os desarrollando a la vez tareas propias del hogar (Morgade, 2020).

Las participantes otorgan más relevancia a prácticas relacionadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, vinculados a lo pedagógico desde una concepción tecnicista. Enseñar no se reduce al aula y a la dimensión meramente académica, el o la docente puede identificar y reflexionar, analizar e interpretar aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes desde varias áreas, tomando en cuenta lo personal, es decir sus recorridos, trayectorias de vida, valores e identidades, también lo institucional por trabajar dentro de un espacio que posee objetivos y una estructura, que a la vez involucra diferentes actores dentro y fuera de la misma al ocupar un territorio y formar parte de un contexto social (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

Adquirir una actitud investigativa de aquello que acontece en el territorio rural, generar una búsqueda en las políticas y programas que se destinan a dicha modalidad para discutirlos y cuestionar sus prácticas, en la conformación de un contacto humano más

afectivos con el alumnado, las familias y comunidad con el fin de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica social, que involucra a diferentes actores que pueden compartir creencias, intenciones y objetivos comunes, como formas de actuar, reglas, representaciones, esquemas conceptuales (Edelstein, s.f) y así romper con el aislamiento institucional- geográfico.

Como he desarrollado la pedagogía forma parte de la práctica docente conjuntamente con actividades administrativas e institucionales, de interacciones y relaciones (Achilli, 2001), por ende puede comprenderse, como dinámica al abarcar varias aristas entre ellas y adaptarse ante situaciones que hagan necesaria repensarlas como, por ejemplo, factores climatológicos o epidemiológicos; compleja al involucrar saberes, creencias, valores propios de cada docente adquirida desde su formación profesional como recorrido personal que se ponen en juego en su ejercicio, a su vez la práctica se ve influenciada por la experiencia cotidiana y los elementos institucionales; y por el contexto (Vergara Fregoso, 2016).

El trabajo docente en la ruralidad implica correrse del rol estereotipado y fijo, lo exige la modalidad, lo exige la población, lo exige los vínculos ya que no es solo el resultado del cumplimiento de un rol o de la respuesta a las normas que prescriben el funcionamiento escolar y su desempeño, sino como el producto de sus trayectorias sociales, de formación, del contexto social e institucional particular de la escuela rural (Cragolino & Lorenzatti, 2002).

## **5.2 Práctica docente en ruralidad**

Cada docente cuenta con una extensa formación académica y trayectoria en escuelas urbanas como rurales que le han brindado herramientas a la largo de su ejercicio, pero no poseen una formación específica en ruralidad, pareciera que la formación en dicha temática no se considera relevante para asumir un cargo en la modalidad rural, porque hay que atender las particularidades y contingencias. Es necesaria una formación que aborde la complejidad rural pero que también forme al docente más allá de las paredes del aula, que incluya la institución vinculándola con las familias, la comunidad y su territorio (Carli, 2011).

Como mencionan las participantes son fundamentales aquellas/os docentes que han generado aportes y difundido sus experiencias a quienes arriban a la ruralidad, convirtiéndose en sus referentes y fuente de conocimiento, a la hora de pensar en la formación tienen que ser tomadas en cuenta (Biasioli, 2016).

Pareciera, y a partir de los relatos de las participantes, que la escuela rural muchas veces es un espacio por donde transita la docencia en busca de la titularización, debido a que cumplido el tiempo necesario se realiza el traslado a instituciones urbanas, en su mayoría las docentes no ingresan a estas escuelas como un deseo de realizar un camino profesional. La denominada rotación docente, cuando se vincula a la escuela rural como un destino laboral no siempre aceptado por la precariedad institucional o el aislamiento (Carli, 2011).

Cabe mencionar que las docentes entrevistadas provienen de diferentes localidades y entre ellas hay quienes llevan un periodo prolongado y quienes ingresaron hace poco tiempo. Tal es el caso de la docente y directora de grado, quien proviene de un recorrido extenso por escuelas urbanas y se incorporó a la institución hace dos años. Ella expresa en sus narrativas y gestualidades la iniciativa para generar propuestas que permitan un reconocimiento y acercamiento de la escuela a la comunidad como a otras instituciones.

Es necesario señalar que, si bien mayormente las participantes coinciden en significar sus prácticas desde lo pedagógico, por el solo hecho de poseer el cargo de docentes y directora a la vez, lleva a cabo prácticas docentes. Ello se debe a que es quien además de planificar sus encuentros con sus alumnas y alumnos, debe realizar actividades que van por fuera de ello. Entre ellas puedo mencionar, la limpieza de la escuela todos los días, atender a las personas que se acerquen en el horario de clase al no contar con cargos de portería, gestionar, afrontar y buscar soluciones a necesidades y problemáticas de la escuela (inseguridad, mantenimiento del camino, vialidad, etc.). Obtiene dos cargos con diferentes responsabilidades, no es una tarea fácil poder encontrar quien ocupe ese rol debido a los desafíos que debe afrontar, sumando la distancia y los costos que implica para cada docente.

Las participantes con años en la institución y con otras formaciones y cargos, reconocen la importancia de llevar a cabo propuestas desde sus espacios pedagógicos en el aula y el rol que ocupan. Ello hace que tomen protagonismo las biografías individuales, las historias sociales e institucionales que les han tocado vivenciar, tanto el recorrido como la permanencia les otorga un acercamiento a los conocimientos locales y de la lectura que realicen sobre ello decidirán expresarlo o no en sus prácticas (Rockwell, 2009).

Como se viene mencionando, la ruralidad tiene sus particularidades, el sistema educativo sigue siendo diseñado de manera homogénea según parámetros urbanos, cabe recordar que el surgimiento de la educación en nuestro país tuvo como finalidad homogeneizarlo y unificarlo, para formar ciudadanos para el incipiente Estado Nacional (Serra, Fattore, Potenze & Trevi, 2006), se generaliza el conocimiento y no se toma en cuenta las diferencias territoriales como poblacionales, al igual que en las políticas públicas y en la formación docente, que deben reflejar las distintas realidades, la estructura, organización y funcionamiento de la ruralidad (Carli, 2011).

Es clara la necesidad de establecer relaciones y una participación activa entre la escuela y la comunidad local, esto afectará a disminuir la brecha entre la “cultura escolar” y la “cultura familiar y comunitaria”, que se constituye en factor de exclusión y desventaja para alumnas/os en este contexto (Carli, 2011). Es así de la importancia de concebir al territorio como una construcción cultural ya que rompe con lo dado, genera una mirada de lo rural como una unidad conformada por personas que entablan relaciones sociales, donde la producción de la tierra determina la cotidianeidad de los sujetos y donde la escuela ingresa como un actor clave (Bonavita, 2013).

La escuela rural puede determinarse como parte de un sistema institucional dentro de un territorio, es un actor generador de capital social local al involucrarse la comunidad y la familia para perseguir objetivos comunes, y es un elemento configurador de la construcción social rural ya que se convierte en un espacio de participación activa promoviendo actividades del ámbito rural y fomentando actitudes y valores propios que hacen a su identidad, a su vez receptora de identidades y emociones, propias de cada familia con sentimiento de pertenencia (Tomàs, 2014).

Para que la escuela se vincule al entorno son necesarias transformaciones a nivel macro en el sistema educativo desde políticas y normativas educativas, financieras, de organización y funcionamiento de los centros educativos, a nivel micro en las actitudes y

prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores, con el fin de favorecer la comunicación intercultural, intergeneracional y se compartan valores e intereses por parte de todos los miembros de la escuela. Ello posiciona a la escuela como un actor crítico del cambio social ya que puede generar modificaciones a partir de la cooperación entre la escuela y el entorno para favorecer a la educación como a la emancipación social (Martínez, Pagán, Reche & Máiquez, 2018).

Todo ello puede enriquecer a las docentes, a la hora de pensar sus planificaciones y replantearse sus prácticas, no será fácil ante la demanda de la cotidianeidad, lo administrativo, sus labores pero aparecen pequeñas puertas en sus relatos que pueden seguir abriendo, para no recaer en fragmentar la escuela de lo rural sino detenerse en todo aquello que hace a lo rural un territorio habitado con personas que pueden ingresar a la institución (Tomàs, 2014) y formar parte de sus prácticas para dejar de lado el individualismo, el aislamiento geográfico como profesional, reforzar aquellos intercambios sobre conocimientos y problemáticas con distintas docentes, elaborando proyectos conjuntos entre escuelas de una misma zona, con las familias y la comunidad (Biasioli, 2016).

Y en la búsqueda por involucrar a la otredad resalta la importancia de reivindicar la escuela rural, de que obtenga los mismos recursos que todas las instituciones educativas, con el fin de poder otorgar una educación de calidad sin tener que trasladarse hacia los centros urbanos, y así puedan apropiarse de sus raíces, sus valores, sus territorios, conservar sus culturas.

La educación rural es un tema sumamente interesante para seguir indagando, desde lo territorial como institucional, desde sus diferentes actores (docentes, familias, alumnas/os y comunidad) que son quienes la conforman y sus conocimientos como vivencias por el tiempo que habitan y trabajan el campo como asistiendo a la institución en este caso, otorgan un amplio camino para seguir recorriendo.

Encontrarme con cada docente del otro lado de la pantalla me ha supuesto un reto como lo fue para ellas también, al detenerse a pensarse en sus prácticas a través de una entrevista; fue un espacio enriquecedor para ambas partes, aunque no todos los encuentros fueron de forma presencial que seguramente hubieran otorgados elementos adicionales.

Las medidas tomadas por el estado ante la declaración de pandemia, llevo a interrumpir la presencialidad y generar nuevas formas de encontrarnos, cada una de nosotras hemos tenido que establecer modificaciones en nuestras planificaciones, en los tiempos y debimos adecuarnos a la virtualidad mediante la utilización de diferentes plataformas (Brailovsky, 2020), cada una en su rol convivio con las labores específicas de su quehacer y las actividades propias del hogar (Morgadey, 2020).

Con la elaboración de este trabajo busque, como establece el enfoque biográfico narrativo, dar voz y brindar la escucha a quienes son protagonistas, cuyos relatos visibilizan percepciones, intereses, dudas, reglas y circunstancias que incluyen en la conformación de sus acciones y de su ser, lo que me permitió conocer y comprender sus significaciones sobre sus prácticas docentes (Bolívar & Domingo, 2006).

### **5.3 El trabajo social en educación rural.**

Pensar las prácticas docentes más allá de las escuelas permite reconocer que hay otros espacios como otros actores intervinientes en el proceso educativo, la educación es una dimensión primordial en la vida de las y los sujetos con los que trabajamos y allí es donde el rol de las y los trabajadores sociales se debe hacer presente para generar espacios de análisis, modos de intervenciones y vínculos entre la comunidad y las instituciones.

La profesión presenta una larga trayectoria de intervención en el ámbito de la educación, cuenta con herramientas, técnicas y competencias para generar aportes específicos al campo educativo y al diseño y planificación de la política pública educativa, desde un enfoque de derechos.

El trabajo social puede participar en la conformación de proyectos institucionales como políticas educativas para la resolución de problemáticas identificadas a partir de la intervención, generando estrategias que reconozcan las características particulares, internas y externas de la institución, sus normas, reglas y objetivos, los recursos con los que cuenta, como el escenario en el que se desarrolla la intervención, las y los actores en la esfera territorial y la comunidad educativa (Calvo, 2016).

Debido a que el territorio rural, no es sólo un espacio físico, sino un conjunto de relaciones sociales que dan origen y expresan una o varias identidades y sentidos compartidos o no por múltiples actores sociales, es un desafío interesante para el

profesional poder inaugurar experiencias diferentes en estos territorios a los cuales las políticas estatales no llegan o llegan en forma tardía y parcializada (Bonavita, 2013). Acercándose a las familias y sus problemáticas siendo que la escuela rural es la única institución del estado allí y puede contribuir a la resolución o abordaje de problemáticas, retomando o yendo más allá de las que puedan identificar la docencia desde su trabajo dentro como fuera del aula.

A partir de diciembre de 2019 se crea en el Ministerio de Educación, la Dirección Provincial de Educación Rural que tiene como objetivo el diseño, gestión y ejecución de políticas públicas que den respuestas a las demandas de esta modalidad del sistema educativo. Y este es un espacio donde el trabajo social puede incorporarse, afrontar una escucha activa de las y los protagonistas del área rural y producir cambios basados en los derechos que poseen todos las niñas, niños y adolescentes, como la comunidad educativa, familias y vecinos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología social, (2), 5-18.
- Achilli, E. (2001). El sentido de la investigación en la formación docente: ¿Qué significa formación docente? Investigación y formación docente. Editorial Laborde. P. 17-23. Rosario. Argentina.
- Biasioli, O. M. (2016). Enseñar, aprender y desaprender. Un encuentro impostergable en la educación rural. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/866>
- Bonavita, N. (2013). Trabajo social y educación rural: escuelas, recorridos escolares y práctica profesional. Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. <https://core.ac.uk/download/pdf/86407313.pdf>
- Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Unipe Editorial Universitaria.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Revista iberoamericana de educación, 55(4), p. 1-10.
- Brumat, M. R., & Baca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad: un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. Educación, formación e investigación EFI-DGES,10.
- Calvo, M. (2016). La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos Estrategias en el marco de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de la ciudad de La Plata, periodo 2012-2014 (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría en Trabajo Social).
- Caram, G. (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. In III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Cardini, A & D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Unipe Editorial Universitaria.

- Comisión Económica para América Latina & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (13 de agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>.
- Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. 239-273.
- Cisneros Puebla, C. A. (2003). Análisis cualitativo asistido por computadora. *Sociologías*, (9), 288-313.
- Cossio Moreno, J. A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 522-545.
- Cragolino, E., & del Carmen Lorenzatti, M. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>
- Carli, F. D. (2011). ¿Qué sabemos de la educación básica en contextos rurales?: un recorrido de lo investigado a nivel argentino y latinoamericano. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/10819>
- Díaz, R. F. (2020). Desconectar Igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia. *Question*, nº 66. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105450>
- Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). (2020). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe Editorial Universitaria.
- Edelstein, G. E. (s.f.). *Práctica de enseñanza- práctica docente. Notas que las caracterizan*. Unidad 1. p.17-26.
- Fairstein, G., & Pedernera, A. (2007). El plurigrado: una práctica pedagógica singular. Argentina. *Revista Electrónica Educare*, Volumen 2, p. 33-42. <https://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1374>

- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción.
- Fregoso, M. V. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), p. 73-99.
- Freire, P. (2015). La educación como práctica de la libertad. 1 ed. (especial). Buenos Aires: Siglos Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Traducción de Stella Mastrangelo, 2ª ed. 5ª reimp. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno).
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. Segunda edición, siglo XXI editores, S.A. de C.V., México. Capítulo 1, punto 9. p 39-42.
- Fuentes, M. D. P. & Cruz, V. (2014). Lo metodológico en Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Gil, T. G., & Arana, A. C. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (45), 9.
- Guber, R (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós. Cap. 5, P 72.
- Huber, G.L. & Gürtler, L. (2003). AQUAD SECHS. Manual zur Software AQUAD 6. Tübingen: Ingeborg Huber.
- Korthagen, F., Attema, S. & Zwart, R. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, p. 22-32.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.006>
- Ley 26.206 de 2006. Sobre Educación Nacional.14 de diciembre del 2006.
- Maldonado, P. M., Asparó, C. A., y Moreno, J. L. M. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), p. 55-74.

- Marioni, L & Schmuck, E. (2019). Jóvenes Rurales: trabajo y movilidades espaciales en una región hortícola en Argentina. NÚM. 163: Estado, Territorio y Población Indígena. Revista de Ciencias Sociales, pp 117-130. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/37451>
- Martínez, J. L., Pagán, F. J. B., Reche, I. S. C., & Máiquez, M. C. C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), p. 207-226.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Estrategias de investigación cualitativa, Vasilachis de Gialdino (coord.). Argentina: Editorial GedisaS.A. Cap. 2.
- Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, p. 65-78
- Miano, M. A., Romero Acuña, M., & Zattera, O. (2020). Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En Educación en territorios rurales en Iberoamérica, Universidad Católica de Oriente, p. 33-60. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/141069/CONICET\\_Digital\\_Nro.a9ce0749-cfb4-4f02-ad0f-37c64043385d\\_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/141069/CONICET_Digital_Nro.a9ce0749-cfb4-4f02-ad0f-37c64043385d_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). (2020). Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Unipe Editorial Universitaria.
- Muñoz Justicia, J., & Sahagún Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas. ti 7. Manual de uso.
- Nuñez, V. (2011). “El vínculo educativo” En Tizio, H. (Coord.) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del Psicoanálisis y la Pedagogía social. Barcelona: Gedisa
- Olabuénaga, J. I. R. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, p. 118-210.

- Ortega P. R (2017). La Educación es un encuentro con el otro. *Boletín Redipe*, 6(8), 25-36.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe Editorial Universitaria.
- Pineau, P & Ayuso, M. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe Editorial Universitaria.
- Plencovich, M. (2013). La deriva de la educación agropecuaria en el sistema Educativo argentino (Doctoral dissertation, Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Caseros, Argentina).
- Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), p. 88-103.
- Quiroga, S. M. (2018). Perfectos desconocidos: Indagaciones sobre el vínculo pedagógico y el conocimiento sobre los alumnos. *Revista de Educación*, (13), 115-125.
- Redondo, R. P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe Editorial Universitaria.
- Rivas, Flores, J. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Bs. As.: Noveduc. p 111.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. *Historia y cultura en los procesos educativos*, p. 171-184.
- Serra, M., Fattore, N., Potenze, M., & Trevi, V. (2006). *Pedagogía hacer escuela*. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libro Editorial.

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La entrevista en profundidad. Cap 4.Ed. Paidós, España, p. 100 -132.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. REVCOM.
- Terigi, F. Z. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Tomàs, R. B. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, (24). <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1959>
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos Cualitativos. Los Problemas Teóricos- Epistemológicos. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

## ANEXO

### **Entrevista realizada a Docentes**

Estimada/o, soy alumna de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional del Litoral. En estos momentos estoy desarrollando la investigación que tiene por objetivo conocer y analizar las percepciones que posee la docencia sobre sus prácticas pedagógicas y es por esto que su colaboración resultaría muy valiosa para poder llevarla a cabo. Por este motivo, le propongo responder si no tienes inconveniente alguno, a los siguientes interrogantes. Cabe aclarar que el carácter de la entrevista es totalmente anónimo y voluntario.

Agradezco de antemano su disposición para responder de forma narrativa las siguientes preguntas:

#### Datos descriptivos:

Género:

Edad:

Cargo:

Localidad de residencia:

### Preguntas:

1) A. En base al objetivo de la investigación descrita inicialmente me parece pertinente comenzar preguntándole, ¿Cómo significa/percibe usted sus prácticas docentes?

B. Para complementar la pregunta anterior, ¿Podría caracterizar sus prácticas docentes, es decir puede describir una de ellas?

2) En las prácticas educativas/docentes/pedagógicas se encuentran involucrados principalmente dos actores: docente y alumna/o que generan conexiones e intercambios: usted puede explicar/valorar el contacto pedagógico que posee con su alumnado.

3) A. En relación a su trayectoria profesional, ¿Identifica algunas dificultades en la construcción y desarrollo de sus prácticas docentes?

B. ¿Cómo resuelve o gestiona esas dificultades?

4) A- En su opinión, ¿Cuáles son los desafíos que tiene la docencia en la construcción de sus prácticas docentes?

B- ¿Y en el contexto actual de emergencia sanitaria?

C- ¿Cuál es su modalidad pedagógica antes y durante la emergencia sanitaria?

5) Para usted, ¿Qué formación académica considera que fue significativa para su ejercicio docente en la educación rural?

## **Relatos Biográficos**

Breves relatos sobre cada participante en cuanto su recorrido académico y profesional. Cuatro docentes con diferentes cargos y de distintas localidades, con variados estudios y trabajos en escuelas tanto del ámbito urbano como rural.

⇒ La primera participante es docente de grado y la directora de la institución seleccionada, posee 45 años de edad y es oriunda de la ciudad de Santo Tomé, allí reside junto con su pareja e hijo y se desarrolló profesionalmente en escuelas primarias de la localidad, cuenta con un título de Posgrado en Didácticas. En 2018 obtuvo la posibilidad de ingresar al ámbito rural mediante un concurso para ser directora, tras pasar el período de preparación y evaluación consiguió el cargo, lleva dos años como tal, desde entonces hace 160 kilómetros en su auto todos los días para llegar al establecimiento educativo.

⇒ La segunda participante es docente de nivel inicial en la institución seleccionada. Nacida en la ciudad de Gálvez, tiene 47 años y estudio allí en el Colegio Nuestra Señora del Calvario donde obtuvo su título, a su vez curso en el Liceo Municipal "Vicente Marcos Tavella" folklore y artes visuales, allí da clases actualmente y asiste a teatro. Reside en la misma localidad junto a su hijo y viaja todos los días 25 kilómetros en su auto hacia la escuela, donde trabaja hace 16 años. Anteriormente ejerció por seis años en una escuela primaria y secundaria al norte de la provincia de Santa Fe.

⇒ La tercera participante es docente de educación física en varias escuelas y localidades, algunas de ellas en ruralidad (Esc. Santa rosa de lima N° 287, el CER N° 259, CER N° 29 en Campo Benedetto y la escuela N° 289 en Loma Alta). Vive en la localidad de Coronda junto a su pareja y sus dos niñas gemelas, tiene 45 años y obtuvo la titularización en 2010, desde entonces recorre aproximadamente 44 kilómetros en su auto para llegar al establecimiento una vez por semana. Se encuentra cursando la licenciatura en educación física y posee una tecnicatura en Vóley.

 La cuarta participante es la supervisora de grado de la institución seleccionada, tiene 55 años y reside en San Carlos Centro junto a su pareja. Ha vivido en el campo, pero no asistió a una escuela rural porque en el 1971 la familia, que vivía en el campo de San Mariano, la envió a la escuela de Sa Pereira, al pueblo vecino. La secundaria la llevó a cabo en Santa Clara, luego los estudios terciarios y la carrera docente la desarrolló en San Carlos Centro. Es maestra del nivel primario, allí trabajó quince años en la Esc. N° 356, estuvo más de diez años en el equipo directivo de la Esc. n°365. Es Licenciada en Letras, posee postítulos de Alfabetización Inicial y otro en Educación, Imágenes y Medios. Actualmente trabaja en el profesorado de nivel primario y nivel inicial N° 60 de San Carlos y desde 2015 en el Instituto N° 12 de Santa Fe en la carrera de comunicación social, en la materia de lingüista y en el taller de producción monográfica. Desde febrero de 2016 es supervisora titular por concurso de la Sección J, desde entonces recorre 38 kilómetros aproximadamente en su auto cuando debe acercarse a la institución.