



Trabajo docente en escuelas secundarias rurales de alternancia: un área de vacancia en la investigación educativa

Teaching work in alternating rural secondary schools: a vacant area in educational research

CONDENANZA GIULIANO, Lucía M.¹

Condenanza Giuliano, L. M. (2024). Trabajo docente en escuelas secundarias rurales de alternancia: un área de vacancia en la investigación educativa. *RELAPAE*, (20), pp. 206-217.

Resumen

Este artículo busca responder el siguiente interrogante: ¿qué se ha investigado en Argentina y América Latina sobre el trabajo docente en escuelas secundarias rurales, y en particular en las instituciones de alternancia? Desde la sanción de la obligatoriedad del nivel medio en el país (Ley 26206, año 2006), la escuela secundaria se ha constituido en objeto de preocupación tanto en el plano académico como en el de la política educativa. La inclusión educativa y los índices de escolarización han sido temas centrales, y comprenden un vasto desarrollo en ambos planos. Sin embargo, la cobertura territorial, así como las características del trabajo docente en la escuela secundaria representan un desafío - sino un obstáculo- clave para garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en el nivel medio. Ambos temas están escasamente explorados en la investigación educativa, por lo que este artículo se propone contribuir en su desarrollo de modo de aportar bases conceptuales para las políticas que atiendan estos desafíos, a partir de la experiencia de las escuelas de alternancia en la provincia de Buenos Aires.

Palabras Clave: trabajo docente, alternancia, escuela secundaria rural, área de vacancia

Abstract

This article seeks to answer the following question: what has been researched in Argentina and Latin America about teaching work in rural secondary schools, and particularly in alternating institutions? Since the enactment of compulsory secondary education in Argentina, secondary school has become an object of concern both academically and in educational policy. Educational inclusion and schooling rates have been central topics, and comprise vast development on both levels. However, territorial coverage, as well as the characteristics of teaching work in secondary schools, represent a key challenge - if not an obstacle - to guarantee the effective fulfillment of the right to education at the secondary level. Both topics are scarcely explored in educational research, so this article aims to contribute to their development in order to provide conceptual bases for policies that address these challenges, based on the experience of alternation schools in the province of Buenos Aires.

Keywords: teaching work, alternancy, alternating schools, rural secondary education, vacancy area.

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / lm.condenanzag@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3793-6446>

Introducción

Este artículo busca responder el siguiente interrogante: ¿qué se ha investigado en Argentina y América Latina sobre el trabajo docente en escuelas secundarias rurales, y en particular en las instituciones de alternancia? Desde la sanción de la obligatoriedad del nivel medio en el país (Ley de Educación Nacional, n° 26206, año 2006), la escuela secundaria se ha constituido en objeto de preocupación tanto en el plano académico como en el de la política educativa. La inclusión educativa y los índices de escolarización han sido temas centrales, y comprenden un vasto desarrollo en ambos planos. Sin embargo, la cobertura territorial, así como las características del trabajo docente en la escuela secundaria representan un desafío -sino un obstáculo- clave para garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en el nivel medio. Ambos temas están escasamente explorados en la investigación educativa, por lo que este artículo se propone contribuir en su desarrollo de modo de aportar bases conceptuales para las políticas que atiendan estos desafíos, a partir de la experiencia de las escuelas de alternancia en la provincia de Buenos Aires.

Las escuelas secundarias de alternancia en Argentina emergieron como respuesta a la demanda educativa de las poblaciones rurales. Enmarcadas en la Pedagogía de Alternancia, la cual destaca la potencia educadora de las familias y del trabajo en el campo, propone alternar los tiempos y espacios de aprendizaje entre el campo y la escuela. Metodológicamente implica que los y las estudiantes están determinada cantidad de días al mes en la escuela (conviven y duermen ahí) y cuando no están, los aprendizajes transcurren en sus hogares, con “visitas” docentes y variadas orientaciones para la investigación del medio y el desarrollo de proyectos.

En este trabajo se presentan los resultados de un estado de la cuestión realizado en el marco de una investigación en curso² sobre trabajo docente en los Centros Educativos para la Producción Total (en adelante CEPT). En la investigación se optó por un enfoque etnográfico (aunque en la revisión académica se incluyen trabajos con otros enfoques) por dos razones: por la vasta tradición de este enfoque en América Latina en el estudio de la educación rural, y por los significativos aportes que ha realizado al conocimiento y comprensión del funcionamiento institucional y los sentidos que asumen sus actores a partir de indagar la cotidianeidad escolar (Rockwell, 1995). El carácter de enfoque sugiere una concepción teórico-metodológica y su aporte central tiene que ver con “la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local pero, además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2009, p. 34). Sintéticamente, la vida cotidiana y la perspectiva de los sujetos se tornan ejes organizadores en las investigaciones desde una concepción dialéctica de la relación entre sujeto y estructura, y conllevan como tareas, por un lado, “documentar lo no documentado”, lo que no forma parte de los acervos oficiales, institucionales y formalizados; y por otro lado, indagar los saberes docentes “diferenciándolo (aunque por supuesto con intersecciones insoslayables) del discurso pedagógico, en tanto está centralmente constituido por las propias experiencias de los docentes a partir de sus prácticas cotidianas” (Cerletti, 2013, p. 83).

Desde esta perspectiva, el trabajo docente implica un conjunto de actividades específicas fuertemente condicionadas por el espacio en el que se desarrollan, es decir, la institución escuela con sus características históricas y culturales y las singularidades de cada una (Mercado y Rockwell, 1988); y por “la aceptación de los estudiantes” (Rockwell, 2018, p. 11), en términos de “co-construcción colectiva” de la cultura escolar (Rockwell, 2010, p. 35). Estas actividades se organizan en torno a la enseñanza, contextualizada en condiciones materiales, institucionales y sociales particulares. Entre los recursos necesarios para enseñar, algunos autores sostienen que el tiempo es el más valioso (Viñao Frago, 2002; Rockwell, 2018), que es justamente el que se distribuye en el conjunto de actividades que definen el trabajo docente y que posibilitan la enseñanza (reuniones institucionales y con familias, evaluaciones, tareas administrativas obligatorias, capacitaciones, etc.), y una de las variables más importantes de la alternancia, junto con el espacio.

La revisión bibliográfica fue realizada entre julio de 2021 y octubre de 2022 y se tomó como punto de partida una base de tesis doctorales y de maestría construida a partir de los repositorios institucionales de cuatro universidades argentinas (UBA, UNC, UNLP y UNR) y una latinoamericana (FLACSO) en función de categorías amplias: trabajo docente, educación secundaria rural y pedagogía de alternancia. En virtud de la bibliografía referenciada en las ocho tesis seleccionadas por criterio de pertinencia, se complementó con una indagación de la producción de los principales autores y autoras citadas (libros y artículos) y una posterior búsqueda en tres plataformas digitales: Google Académico, Redalyc y Scielo, sin restricción en el período de las publicaciones.

La presentación de los resultados de esta revisión se organiza en tres apartados: uno general sobre educación rural y escuela secundaria, donde se pone en evidencia la vacancia que caracteriza este área en la investigación educativa; otro sobre trabajo docente en escuelas rurales, donde se recuperan los principales aportes sobre el nivel primario en

² Se trata del proyecto de tesis de la autora de este artículo para el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

tanto pueden considerarse antecedentes orientadores para abordar esa vacancia y finalmente uno específico sobre trabajo docente en escuelas de alternancia que presenta los resultados principales de la revisión.

Educación rural y escuela secundaria

El campo de la educación rural comprende una extensa producción académica en toda América Latina y el mundo: desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas se han abordado numerosos objetos de estudio, como las políticas educativas estatales para el sector, vigentes y en perspectiva histórica (p. e. Ascolani, 2012; Petiti, Schmuck y Chelotti, 2018); movimientos sociales y educación en el campo (Michi, 2010; Palumbo, 2016); la escuela y su relación con el territorio (Franco, 2007; Santos, 2009); educación rural y TICs (Tamargo y Carniglia, 2019); los procesos de aprendizaje y circulación y construcción de saberes (Padawer, 2013; Spindiak, 2021); y la formación y el trabajo docente (Ezpeleta, 1991; Cragnolino y Lorenzatti, 2002; Terigi, 2008; Plencovich y Constantini, 2011; entre otros). Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se refieren a la educación básica, es decir, a la escuela primaria.

Vale decir que, frente a la falta de oferta estatal de educación para habitantes del campo, especialmente en el nivel medio, los movimientos sociales organizaron propuestas educativas en sus territorios, muchas de las cuales han sido sistematizadas y difundidas, originando valiosos aportes al campo pedagógico. En efecto, en Brasil se ha establecido una distinción conceptual entre la educación rural y la educación del campo en función de los sujetos que la impulsan y desarrollan, así como los proyectos político-pedagógicos en que se sustentan. Mientras que la primera se asocia a las instituciones promovidas desde el Estado (y también en las últimas décadas, por las corporaciones), la segunda se vincula a los movimientos sociales de campesinos, de amplio desarrollo en territorio brasileiro. En esta línea, cabe mencionar la experiencia de Paulo Freire (1967, 1968), que marcaría un antes y un después en la historia de la educación latinoamericana y de la pedagogía a nivel mundial, y que tuvo lugar en el campo como espacio geográfico, con trabajadores rurales. Esto resulta de interés en la medida en que la propuesta de la Pedagogía de la Alternancia, como se verá más adelante, puede ser leída en una trama particular de sentidos que se nutre de la experiencia francesa de las Casas Familiares -*maison familiale*- (Dinova, 1997) en diálogo con los sujetos y realidades de este territorio, como sostiene uno de los principales impulsores en Argentina (entrevista a Bacalini en Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 1998) y también refleja el estudio de Fagundes (2022).

Desde UNICEF (2020), Pinkasz, Montes, Valencia y Terigi produjeron un “Mapa de la educación secundaria rural en Argentina. Modelos institucionales y desafíos”. Este mapa se basa en la descripción de los modelos institucionales de las escuelas secundarias, que agrupan en tres categorías: a) institución determinante, que se define por un modelo graduado de enseñanza, la designación de docentes isomórfica al currículum y las plantas funcionales completas. Aquí se incluyen las Secundarias Común y Orientada, la Secundaria Técnica, la Agrotécnica y aquellas que presentan variaciones impulsadas por los recientes programas de renovación de la escuela secundaria tradicional; b) alternancia, que contiene a las instituciones con un régimen particular de asistencia, por la naturaleza de su currículum y por la participación de la comunidad en la organización institucional. Incluye las Escuelas de la Familia Agrícola y los Centros Educativos para la Producción Total; c) Organización sede-anexo/agrupado, que describe un complejo de unidades de servicio vinculadas a una unidad educativa núcleo o sede. Este mapa destaca un área de vacancia respecto de la educación secundaria rural en tanto “las investigaciones, en general, recogen poco la problemática o la experiencia docente en estos establecimientos” (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020, p. 35). Esta afirmación deriva de una amplia revisión de antecedentes no sólo en el país sino también Latinoamérica y en tres revistas extranjeras especializadas en educación rural.

Cabe remarcar que en Argentina, con excepción de algunos estudios anteriores -entre los que se destacan aquellos sobre escuelas agrarias del nivel medio (p.e. Plencovich, 2013) o que refieren a la educación y la relación con la política agropecuaria en perspectiva histórica (Gutiérrez, 2007)-, las investigaciones sobre escuelas secundarias se robustecieron a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, en el año 2006, la cual instaura la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el país. Esta situación abrió un panorama problemático tanto para la política educativa como para las instituciones y la investigación educativa que comenzó a ser explorado y analizado recientemente (Acosta, Fernández y Álvarez, 2020), con una ineludible escasez de estudios sobre la modalidad rural en el nivel.

Escuelas rurales y trabajo docente

Uno de los primeros trabajos que marcaron el campo de estudios sobre trabajo docente y educación rural fue la investigación de Ezpeleta (1991), quien estudió “el trabajo docente con poblaciones marginadas” a partir de los conceptos de “vida cotidiana” y “sujeto entero”, considerando como unidades de análisis ocho escuelas rurales primarias de la provincia de Córdoba (Argentina). Así, puso en evidencia las relaciones entre ruralidad y marginalidad. La autora indaga las “condiciones invisibles” de ese trabajo docente y encuentra el aislamiento (geográfico, administrativo y pedagógico) y el grado múltiple como principales características y condicionantes de la enseñanza en el campo. En este marco, la escuela que contextualiza este trabajo docente es entendida como estructura y organización técnico-pedagógica, administrativa y laboral que configura a la vez dimensiones de análisis.

Otro trabajo relevante es el de Cragnolino y Lorenzatti, quienes proponen cinco categorías y dimensiones centrales para analizar las problemáticas vinculadas a la educación rural:

(...) el espacio social rural; la escuela rural como producto histórico social y resultado de la acción de diferentes actores; la práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones; la estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela en las zonas rurales; la intervención pedagógica en las escuelas rurales (2002, p. 64).

En esta línea, postulan que la práctica docente puede ser abordada en tanto “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). Estas definiciones se han configurado como una plataforma de consensos para quienes estudian la educación rural desde el enfoque etnográfico. Por otra parte, señalan como ventajosas las características de aislamiento -que hace muy esporádicas las supervisiones y controles estatales- y la distancia social y cultural de quien enseña respecto de la comunidad, lo cual reviste de prestigio la profesión en comparación con lo que sucede en escuelas urbanas. En un trabajo posterior, no obstante, describe la “vigilancia” por parte de las familias (Cragnolino, 2009). También esgrime “la posición de los maestros como intelectuales transformativos” para proponer el desafío de incorporarlos en estrategias de desarrollo rural (p. 129). Así, entre el aislamiento burocrático, el prestigio y la vigilancia comunitaria, la autora resalta el carácter político del rol docente abriendo un interrogante que se recuperará entre las propuestas de abordaje sobre el tema.

En su investigación, Brumat (2011) constata y describe la multiplicidad de tareas que implica el trabajo docente en el ámbito rural así como la falta y consecuente demanda de formación específica, tanto en lo pedagógico-didáctico referido al multigrado en primaria, como a lo administrativo-burocrático y lo institucional propio del rol de la escuela rural en la comunidad. En otro trabajo reconoce una tensión entre las tareas típicas de la escolarización y otras que se realizan en el marco de la escuela pero que no son reconocidas como escolares, como la alimentación, el cuidado del espacio físico, las plantas y árboles (Brumat y Baca, 2015).

Terigi (2008) estudia específicamente el trabajo docente en escuelas multigrado del nivel primario, tomando por casos escuelas de las provincias de Neuquén y La Pampa. La autora plantea la siguiente hipótesis: “en nuestro país se habrían generado dos modelos organizacionales (el aula urbana graduada, el plurigrado rural), pero un único modelo pedagógico, el aula graduada” (Terigi, 2008, p. 13). El modelo organizacional refiere a las restricciones determinadas por la organización escolar y no pueden afectarse por decisiones didácticas: “que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones” (p. 13). El modelo pedagógico, por su parte, considera estas restricciones para responder a la necesidad de promover aprendizajes de alumnos agrupados de cierta manera a cargo de un docente. Así, Terigi sostiene que el modelo pedagógico es una producción específica, y en las escuelas rurales de Argentina se propagó el del aula graduada en el modelo organizacional del plurigrado. Esta conceptualización abre el interrogante respecto a cómo se define el modelo pedagógico y el modelo organizacional en las escuelas de alternancia. Otra pregunta sobre estas escuelas que habilita el trabajo de Terigi surge a partir de la idea de “invención del hacer”, a través de la cual caracteriza el trabajo docente objeto de su estudio (escuelas primarias multigrado). La falta o escasez de propuestas de formación específica, inicial y continua, así como la trayectoria escolar previa de quienes se desempeñan como docentes (mayoritariamente urbana y graduada), y ante “la vacancia en la producción para la enseñanza, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componer otros elementos” (Terigi, 2008, p. 139). Estas afirmaciones sugieren que algunas de las condiciones de producción del trabajo docente en el multigrado pueden ser similares en las escuelas de alternancia.

El estudio sobre ruralidad, educación y territorio coordinado por Plencovich y Constantini (2011), aunque no representa estrictamente el enfoque etnográfico, resulta relevante dado que aporta información descriptiva junto con un análisis territorial significativo para el campo pedagógico. Los autores dan cuenta, con numerosos fragmentos de entrevistas, cómo el clima y el transporte condicionan el desarrollo de la tarea docente en la medida que implica todo tipo de adecuaciones cotidianas así como gestiones con la sociedad civil, con el consejo escolar, con las familias, entre otras cuestiones. Aportan datos relevantes en cuanto al rol de las cooperadoras escolares, la articulación entre niveles, la relación con otros actores del territorio que quieren aportar a la escuela y el papel de los eventos y festejos tradicionales como jineteadas, carreras de sortijas, comidas típicas. Por su parte, en el mismo libro, el capítulo de Testatonda, Valentini y Plencovich (2008) aborda las trayectorias y biografías pedagógicas de quienes ejercen la docencia rural y encuentran un matiz con respecto a lo señalado por Terigi (2008) en cuanto “las docentes de estas escuelas rurales se han escolarizado mayoritariamente en el mismo ámbito rural en el que ejercen la profesión” (p. 149). Por la perspectiva territorial de su estudio, el análisis incluye dimensiones productivas y agrarias que inciden en el perfil de las docentes y en las lecturas que ellas mismas hacen de las escuelas rurales: la referencia al pasado de las escuelas rurales y del mundo chacarero se volvió inevitable en todas las entrevistas (p. 154). Resaltan que, a la hora de identificar las fortalezas de la escuela rural, la comparan con la escuela urbana, pero cuando se les preguntó por sus debilidades, el referente pasó a ser la escuela rural del pasado. Esta visión encierra cierta nostalgia, y puede ser interpretada en función de las propuestas que se presentan en el apartado final.

Como ya se dijo, la mayoría de los estudios sobre trabajo docente y educación rural se refieren a la escuela primaria. Respecto del nivel secundario, existen estudios sobre la tarea docente en general, pero muy escasos referidos al ámbito rural. Sandoval (2001) señalaba hace dos décadas que “la mayoría de [los estudios sobre trabajo docente] se ha enfocado hacia los docentes de primaria, por lo que podemos afirmar que muy poco se conoce de los de secundaria” (p.87). Entre las características del trabajo docente en México, la autora señala la heterogeneidad y aislamiento, y las difíciles condiciones de trabajo vinculadas al deterioro salarial, la fragmentación del trabajo en varias escuelas, las pocas titularizaciones y el aumento de matrícula sin crecimiento en infraestructura, cuestiones que describen la actual situación argentina también (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020).

Arroyo y Pérez Zorrilla (2020) presentan un estado del arte sobre las investigaciones realizadas entre 2003 y 2015 sobre lo que denominan “puesto de trabajo docente” en la escuela secundaria y clasifican las publicaciones encontradas en cuatro temáticas: la carrera docente y sus regulaciones; las condiciones de trabajo; sentidos, representaciones e identidades; y las políticas de educación secundaria y el puesto de trabajo docente. En primer lugar, y en consonancia con lo que ya ha sido señalado sobre la educación media desde la sanción de su obligatoriedad, las autoras encuentran que la relevancia del puesto de trabajo como objeto de estudio parece constituirse a la vez como problema de investigación y como problema de política educativa. En segundo lugar, enfatizan la complejidad del trabajo docente y la necesidad de abordarlo desde múltiples dimensiones que comprenden las laborales, las pedagógicas (no solo del aula) y también las administrativas. En tercer lugar, interesa reparar en el relativo consenso que identifican en las publicaciones de Argentina en cuanto a los nudos principales de las problemáticas educativas vinculadas al trabajo docente: la asignación por horas en la forma de definición del puesto de trabajo, la fragmentación del trabajo docente en varios establecimientos, la alta rotación, las dificultades para la conformación de equipos de trabajo institucionales. En contraste, las escuelas secundarias de alternancia pueden no presentar algunas de estas problemáticas dado que la definición del puesto de trabajo se afronta generalmente con designaciones por cargo docente, con varias materias y horas a cargo. En cuarto lugar, los estudios basados en la perspectiva de los actores dan cuenta que los y las docentes plantean tres ejes centrales de su trabajo: la enseñanza de la disciplina; el aislamiento producto de la fragmentación del currículum y del modo de contratación como limitación del trabajo colectivo; y el trabajo con los jóvenes. Por último, su análisis pone en evidencia las diferencias del trabajo docente entre el ámbito urbano mayormente estudiado y las localidades más pequeñas -vinculadas a la actividad rural-, por lo general más relegados en la investigación. Al respecto, sobre las escuelas rurales, los estudios analizados resaltan que implican más compromiso con la comunidad (mientras que las urbano-periféricas tienen desafíos en relación con la contención y la violencia, y las urbanas siguen centradas en las funciones más tradicionales de la escuela media, como es la enseñanza). Es decir, comparten la tesis de Cragolino (2009) y Brumat (2011) respecto del nivel primario.

En las publicaciones argentinas de la Red ESTRADO también se encuentran escasas menciones sobre educación secundaria rural en general (Veiravé y Amud, 2014; Gavrila, 2016); y sobre el trabajo docente en estas escuelas en particular (Veiravé y Jara, 2014).

Posterior al período reseñado, es decir, al año 2015, cabe mencionar los trabajos de Langer y Orlando (2019) y Tobeñas y Nobile (2021). El primero indaga el trabajo docente en las escuelas secundarias en un contexto que caracteriza como “de gerenciamiento” antes que disciplinamiento, lo cual para los autores cambia rotundamente el sentido de la escuela

y la docencia. El segundo aporta el análisis de dos políticas provinciales de Río Negro y Córdoba que plantean una fuerte innovación institucional para el nivel medio. Este trabajo posibilita la construcción de algunos contrapuntos para el estudio de la experiencia de las escuelas de alternancia por las particularidades institucionales que comprenden. Ambos estudios reafirman la vigencia del debate sobre el nivel medio de modo simultáneo en el campo de la investigación educativa y de la política educativa en la medida que se proponen contribuir a la elaboración de recomendaciones para la mejora de la escuela.

El análisis del trabajo docente en la propuesta educativa de la alternancia pedagógica implica atender especialmente las dimensiones de tiempo y espacio, tanto en términos materiales como simbólicos. En este sentido, otro estudio que resulta de interés es el de Ambao (2020), que analiza el tiempo y la regulación del trabajo docente en escuelas secundarias de CABA. Su trabajo examina en profundidad la dimensión temporal y pone de manifiesto la saturación de tareas, que se configura no sólo con el tiempo de clase (horas cátedra) sino también las numerosas actividades que se desarrollan fuera de los tiempos estrictos de la jornada formal remunerada y el imperativo respecto de la formación y actualización docente.

Entre las publicaciones que refieren específicamente a la escuela secundaria rural, resultan pertinentes las de Jara (2019) y Meléndez (2022), y en menor medida, la de Mayer (2020). Jara analiza dos escuelas secundarias de parajes rurales en la provincia de Chaco para dar cuenta de la valoración social en el ámbito rural que las familias le asignan, y aporta elementos interesantes para nuestro estudio. Primero describe cinco problemáticas características del contexto: “1) modelos organizacionales propios de los contextos rurales (...); 2) falta de equipamiento y de recursos institucionales; 3) falta de oferta educativa para este ámbito geográfico; 4) sobreedad y abandono interanual; 5) ausentismo (tanto de alumnos como de docentes)” (2019, p. 112). Explica que las condiciones de vida y trabajo de los jóvenes rurales generan un desafío a la tarea docente vinculado a dificultad para lograr la permanencia y terminalidad en los estudios, así como la sobreedad en las aulas. Sobre los y las docentes que trabajan en el ámbito rural, en contraste con lo que encontraron Testatonda, Valentini y Plencovich (2011), la autora manifiesta que no viven en las zonas en las que se ubican las escuelas, “sino que se trasladan desde diferentes ciudades (distantes hasta 30 o 40 km. de la escuela)” (Jara, 2019, p. 116). Coincide con la bibliografía ya reseñada sobre la falta de formación docente específica para el trabajo educativo en ámbitos rurales. En otro trabajo indaga las valoraciones sobre el trabajo docente por parte de las familias y arriba a conclusiones similares a las ya descritas sobre la multiplicidad de tareas y la demanda de las familias (Veiravé y Jara, 2013). Por último, Jara describe “el choque entre el formato escolar tradicional de la escuela secundaria y la realidad de los jóvenes y las familias rurales”, especialmente en torno al tiempo escolar (p. 124).

En esta línea, Meléndez (2022) estudia escuelas de Catamarca y se detiene también en el formato desde el concepto de gramática escolar y la teoría de la matriz escolar binaria basada en la teoría genérica de Butler. Sostiene que la matriz escolar es estructurada y estructurante de sujetos y discursos pedagógicos y está basada en modelos de identificación posibles que se presentan en pares antagónicos durante la formación. Se trata de pares antagónicos en la medida en que uno de sus componentes se presenta como subalterno del otro. Este razonamiento reafirma la concepción de marginalidad planteada por Ezpeleta (1991) respecto de las escuelas rurales en tanto la condición rural califica como subalterna de lo urbano. Con su estudio, Meléndez concluye que -habilitado por decisiones políticas jurisdiccionales (de replicar el modelo institucional dominante tradicional de la escuela secundaria para garantizar la cobertura del nivel secundario)-, es el cuerpo docente quien ejecuta una forma de escolaridad aun cuando las condiciones materiales y culturales del contexto rural interpelan las lógicas de la matriz y la gramática escolar clásica. Así, el trabajo docente reviste una centralidad que no se condice con los estudios disponibles al respecto.

Para cerrar este apartado, cabe mencionar la compilación de Mayer (2020) sobre escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles en contextos rurales de la provincia de Entre Ríos. En su estudio no se aborda el trabajo docente aunque suma un análisis interesante, que afecta a la tarea docente, respecto de la incorporación de alumnado urbano y periurbano en estas escuelas. Sostienen por un lado que refuerza el mandato de contención de las escuelas secundarias ya que se trata de estudiantes que han sido excluidos (por acción u omisión) de escuelas urbanas, y por otro, que en muchos casos se evidencian representaciones sociales que asocian el campo a la vitalidad y la armonía, y la ciudad a la anomia y la insalubridad, invisibilizando los conflictos que atraviesan las nuevas ruralidades (Mayer, 2020). En este sentido, y al igual que el trabajo de Testatonda, Valentini y Plencovich (2011), da cuenta de perspectivas y representaciones de los actores de la educación rural cuyo análisis resulta relevante para la comprensión del trabajo docente.

Alternancia y trabajo docente

Las escuelas de alternancia son instituciones en las que se pone en práctica, valga la redundancia, la Pedagogía de la Alternancia. Para agregar a lo que se citó anteriormente de la clasificación de modelos institucionales realizada por UNICEF (2020), la alternancia define una propuesta pedagógica que reconoce los saberes de los entornos productivos de las familias rurales como relevantes para la enseñanza, a la vez que posibilita la inclusión escolar de los y las jóvenes que viven y trabajan en el campo. En Argentina, como en otros países, estas escuelas se inscriben en la institucionalidad oficial como escuelas técnicas de orientación agraria. Metodológicamente implica que los y las estudiantes están determinada cantidad de días al mes en la escuela (conviven y duermen ahí) y cuando no están, los aprendizajes transcurren en sus hogares, con “visitas” docentes y variadas orientaciones para la investigación del medio y el desarrollo de proyectos. Para esto, se basa en las “herramientas de la alternancia” que son: la co-gestión (estatal o privada) entre institución y familias, la visita (de docentes a los y las estudiantes y sus familias), el cuaderno de campo (donde se registra la investigación sobre el medio rural), la tesis (que implica el abordaje de problemáticas del medio rural), el proyecto productivo, y el desarrollo local como estrategia comunitaria. Recapitulando, es importante resaltar que comprende un conjunto de supuestos político-pedagógicos que engloban pero superan la metodología de trabajo (Dinova, 1997).

Miano y Lara Corro realizaron un mapeo de la literatura especializada sobre Pedagogía de la Alternancia en el período 2011-2017, y elaboraron cinco categorías bajo las cuales organizan la producción académica encontrada:

- 1) Pedagogía de la alternancia y desarrollo local-rural (con un total de 14 textos); 2) Desarrollo del enfoque pedagógico de la alternancia, centrándose en sus instrumentos específicos (14 textos); 3) La pedagogía de la alternancia y la conformación de un sujeto crítico y arraigado al medio rural (12 textos); 4) Análisis histórico de procesos de apertura de escuelas de alternancia en distintos países y regiones (9 textos), y 5) Pedagogía de la alternancia y educación para el trabajo (8 textos) (Miano y Lara Corro, 2018:67).

Una de las constataciones más interesantes de este mapeo es la gran cantidad de producción brasileña (48 trabajos frente a 6 de Argentina, y aún menos cantidad de otros países). En cuanto al tema de este artículo, encuentran que en la categoría que denominan “instrumentos pedagógicos”, algunos trabajos refieren a la tarea docente, pero no constituye un objeto específico en los estudios del campo de la pedagogía de alternancia, por lo cual denota un área de vacancia. Dos trabajos resultan llamativos por hacer mención al rol docente en términos didácticos a la vez que presentan un debate o bien, dos posturas respecto al lugar de lo disciplinar. Por un lado, Kunrath identifica que más allá de la propuesta areal y situada de la pedagogía de alternancia, los y las docentes tienden a enseñar más sobre la disciplina para la cual están formados. Por el contrario, Assunção y Borges encuentran que los saberes que se enseñan sobre matemática a los y las estudiantes de una escuela de alternancia se vinculan con el propio contexto rural, en virtud de las actividades productivas que realizan las familias (Kunrath, 2012 y Assunção y Borges, 2012, citados en Miano y Lara Corro, 2018). Los rasgos que asume el contenido disciplinar en el trabajo docente en las escuelas de alternancia es una cuestión a indagar por su relevancia en la tarea de enseñar.

Un estudio bibliométrico sobre la pedagogía de alternancia en artículos científicos en el período 1981-2019 además de confirmar la predominancia a nivel mundial de estudios brasileños sobre el tema, describe los resultados de otros metanálisis del campo de la pedagogía de la alternancia (Piumbato Innocentini Hayashi, et al 2022). Esta revisión revela una preponderancia de estudios de caso único, así como varios puntos de saturación, por ejemplo, con los objetos de estudio y las fuentes de datos, y constata el área de vacancia objeto de este artículo dado que solo uno incluye estudios sobre la enseñanza, que aunque no refiere estrictamente al trabajo docente, es un aspecto central.

Cabe señalar que muchos de los trabajos sobre pedagogía de alternancia se centran en su papel como respuesta a las necesidades educativas de un sector social específico, en las estrategias de desarrollo comunitario y en el impacto territorial (Gato Castaño, 1988; García Marirrodriaga y Ríos Carmenado, 2005; Saquec Gómez, 2009; Lozano, 2012; Divinsky, 2019).

Por otra parte, algunos trabajos describen y analizan aspectos vinculados a la tarea docente, no como objeto central sino entre otras cuestiones. Fuera de la región latinoamericana, Puig Calvó (2006) describe el trabajo docente en función de cuatro dimensiones: organización (de actividades con estudiantes y con los diversos actores vinculados a la institución), relación con personas (familias, asociación de la escuela, profesionales del sector), educación de los y las jóvenes (no solo de las materias sino también del tiempo libre y las actividades de convivencia) y formación propia en los conceptos y prácticas que posibilitan desarrollar la pedagogía de alternancia. Luego, en un sentido más normativo que descriptivo o analítico, el autor refiere al necesario trabajo en equipo, la multidisciplinariedad de esos equipos y la

organización del tiempo, sobre lo cual sugiere que los monitores deben emplear 40% de su tiempo en el trabajo de aula, 20% en formación propia y el restante en las demás actividades. Otro trabajo estudia específicamente el acompañamiento y la tutoría personalizada como tarea del equipo formador y, también en un sentido normativo, propone determinados instrumentos para llevarla adelante (González García, 2020).

Por último, Fagundes (2022) analiza un caso brasilero desde el enfoque etnográfico y aunque no se propone indagar sobre el trabajo docente, tiene entre sus tres ejes de investigación la puesta en práctica de la transdisciplinariedad en la pedagogía de alternancia. Al enfatizar que “la realidad del campo necesita estructuras de enseñanza propias capaces de adaptar la enseñanza a la realidad del trabajo y a la experiencia rural” (p. 119), el concepto de transdisciplinariedad lleva a la autora a considerar las dimensiones de tiempo y espacio en la institución, cuestiones que, como ya se dijo, son relevantes como condiciones de producción del trabajo docente. Como conclusión, el estudio pone de relieve, entre otras cosas, el rol de las herramientas didácticas que desarrollan los y las formadoras para promover aprendizajes transdisciplinares.

La investigación que originó este artículo refiere a un programa específico de escuelas de alternancia denominado Centros Productivos para la Producción Total (en adelante, CEPT). Los estudios encontrados sobre esta experiencia son numerosos y por razones de espacio, en este apartado sólo se consignan los que aportan de forma significativa al objeto más general del artículo. En esta línea, cabe mencionar la producción de Forni, Neiman, Roldán y Sabatino (1998), la cual, desde el enfoque de la investigación evaluativa, indaga en qué medida la alternancia responde la demanda educativa del sector rural y da cuenta de sus logros, desafíos y perspectivas. Los autores describen y analizan la composición de los equipos docentes en escuelas de alternancia de tres regiones de Argentina, y muestran que la evolución en la composición de los planteles siguió una tendencia de mayor a menor profesionalización según el año de creación de las escuelas.

Otro estudio significativo es el de Frossard (2014) quien, entre otros aspectos, indaga la relación de los docentes de una escuela brasilera y un CEPT de Argentina con la pedagogía de la alternancia en función de su conocimiento y dominio de sus fundamentos, del aporte de las disciplinas a la misma, si trabajan con perspectiva ambiental y cómo. En el caso argentino, verificó que los y las docentes dicen conocer y entender lo suficiente sobre alternancia, lo cual adjudican en gran parte a las capacitaciones de la FACEPT, entidad que nuclea y promueve los CEPT y sus asociaciones. Es interesante señalar que varios autores y autoras coinciden en que en la cuestión docente está la principal tensión con la propuesta pedagógica de la alternancia. En este sentido, destacan la importancia de reforzar los mecanismos de selección docente (Barsky, Dávila y Busto Tarelli, 2009) así como la formación y capacitación en herramientas de alternancia (Forni et al, 1998) para sostener un perfil que comprenda y encarne el proyecto-político pedagógico.

Barsky et al (2009) argumentan que la formación inicial no alcanza para el trabajo interdisciplinario ni para la enseñanza en el marco de una propuesta de alternancia (p. 86). Los autores defienden una concepción militante del rol docente, y sostienen que “el docente que se involucra tiene un proyecto de vida vinculado al CEPT” (p. 72). Esto explica que encuentren como problema principal a los docentes y sus resistencias, por ejemplo, a realizar visitas. De este modo, plantean la existencia de dos perfiles docentes: “en su gran mayoría los docentes responden a lo que se denomina “perfil CEPT” que comprende a aquellos que entienden su rol docente asociado al desarrollo rural. También están quienes consideran que su función se limita a dictar su materia” (p. 73).

Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009) reparan en las identidades profesionales que forman parte de las escuelas agrarias en general, y señalan la existencia de diversas “tribus disciplinarias” encarnadas en ingenieros y veterinarios, entre otros, cada una con sus propias culturas académicas. Por otra parte, señalan como problemática la escasez de oferta de formación de posgrado, la cual vinculan con la escasa producción de investigaciones sobre la educación agropecuaria.

Lorenzo (2020) describe a los y las docentes de los CEPT como “recurso profesional que el Estado asegura (...) tanto en los aspectos escolares específicos como en aquellas actividades relacionadas con la promoción y el asesoramiento permanente de la organización comunitaria y del desarrollo local” (p. 135). Sostiene que los problemas surgen cuando los y las docentes se ajustan más al estatuto docente que a los lineamientos de la alternancia, lo cual expresa en verdad que la pedagogía de la alternancia puede entrar en tensión con algunos de los derechos laborales conquistados por el colectivo docente, manifiestos en normativas nacionales y provinciales.

Por su parte, Oliva (2016) entrevista a 38 docentes de estas escuelas, de los cuales 27 tienen carga horaria completa, 15 cuentan con título universitario y 23 no universitario; “40% de ellos participan en seguimiento de proyectos, en

actividades de desarrollo y todos participan de las actividades prácticas, espacios interdisciplinarios y visitas a los hogares y en los emprendimientos familiares” (p. 182). De esta manera, da cuenta de la multiplicidad de tareas que conlleva la posibilidad de enseñar en estas escuelas.

Como sostiene Gimonet (1999), la pedagogía de la alternancia se caracteriza por la diversificación de los y las formadores, es decir, por no centrar en los y las docentes la enseñanza. Sin embargo, además del aporte de disciplinas y saberes tecnológicos específicos, el trabajo remunerado por el estado de los y las docentes es tanto condición de posibilidad como una importante garantía de continuidad del derecho a la educación secundaria en las regiones rurales. El hecho de que no se haya indagado lo suficiente sobre el trabajo docente en las escuelas de alternancia puede tener que ver con la descentralización de la enseñanza, aunque es de suponer que esta escasez guarda relación con la que caracteriza el estudio de las escuelas secundarias rurales en general.

A modo de cierre

A lo largo del artículo se intentó mostrar, en el marco de la escasez de estudios sobre educación secundaria rural en general, la vacancia respecto del trabajo docente en las escuelas de alternancia. Aunque se pudo constatar una vasta producción sobre estas escuelas, no se encontraron trabajos que superen la descripción de tareas, desafíos y tensiones de la docencia, ya que sus objetos de análisis son en realidad otros, vinculados a la relación de la institución con el territorio y el desarrollo rural.

La investigación en la que se enmarca esta revisión asume un enfoque etnográfico en tanto apunta a conocer la vida cotidiana y la perspectiva de los sujetos desde una concepción dialéctica de la relación entre sujeto y estructura. Así, el trabajo docente implica un conjunto de actividades específicas fuertemente condicionadas por el espacio en el que se desarrollan, es decir, la institución escuela con sus características históricas y culturales y las singularidades de cada una. Como ya se dijo, estas actividades se organizan en torno a la enseñanza, pero no de forma excluyente. En efecto, los trabajos encontrados sobre escuelas de alternancia se centran mayoritariamente en todas esas otras tareas de los actores escolares que no tienen que ver con la enseñanza. Sin embargo, los y las docentes enseñan y dan lugar a lo que Terigi identificó como *invención del hacer* dada la ausencia de formaciones, investigaciones y políticas que acompañen los requerimientos de la alternancia pedagógica. Se espera que este trabajo contribuya a la ampliación de esta indagación en particular (trabajo docente en escuelas de alternancia) y también más en general (trabajo docente en escuelas secundarias rurales).

Referencias bibliográficas

Acosta, F., Fernández, S., & Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. *Estados del arte sobre educación secundaria*. FLACSO Argentina, Ediciones UNGS.

Ambao, C. (2020). *El tiempo y la regulación del trabajo docente en las escuelas secundarias de CABA*. [Tesis de maestría no publicada]. FLACSO Argentina.

Arroyo, M. y Pérez Zorrilla, J. (2020). *Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas*.

Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades. *Revista Teías*, 13(28).

Barsky, O., Dávila, M., Busto Tarelli, T. (2009). *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los CEPT*. Ciccus.

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*.

- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24, 81-93.
- Cragolino, E. (2009). La incorporación de escuelas y maestros en políticas de desarrollo rural. Desafíos para hacer frente a la resignación. En J. Almeida y J. Machado, *Desenvolvimento rural no cone sul desarrollo rural en el cono sur*. Associação Holos.
- Cragolino, E., Lorenzatti, M. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2-3.
- Dinova, O. (1997). *Escuelas de alternancia, un proyecto de vida: educación rural por un campo mejor*. Geema.
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 209-240.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- Fagundes, E. (2022) La pedagogía de la alternancia en la educación del campo: un estudio de caso en el curso de técnico en agroecología de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro, Pitanga, Paraná - Brasil (2016-2018). [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de La Plata.
- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L., Sabatino, J. P., & Bacalini, G. (1998). *Haciendo escuela: Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Ciccus.
- Franco, A. (2007). Escuelas rurales y producción del espacio: aldea escolar Chacay Oeste, Provincia del Chubut. *Cuaderno urbano: espacio, cultura y sociedad*, 6, p. 109-125.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frossard, A. (2014). *Pedagogia da alternância e articulação dos agentes formativos de técnicos em agropecuária: interação entre educação do campo e desenvolvimento rural sustentável em Nova Friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina)*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Gato Castaño, P. (1988). El sistema de alternancia en las escuelas argentinas de familia agrícola. *Actas del Congreso Internacional de Historia de América*. Asociación Española de Americanistas.
- Gavrila, R. (2015). Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural. *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. Universidad Nacional de La Plata.
- García Marirrodiga, R.; Ríos Carmenado, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios geográficos*, 66(258), p. 129-160.
- Gimonet, J. C. (1999). Perfil y Funciones de los Monitores. Disertación realizada en *Seminario Internacional "Pedagogía de la Alternancia: Alternancia y desarrollo"* (Brasil). <http://aimfr.org/wp-content/uploads/2020/09/Perfil-y-Funciones-de-los-Monitores-Jean-Claude-Gimonet.pdf>
- González García, J. (2020). *La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad: Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Ediciones UNQui - Convergencia.
- Jara, J. M. (2019). La valoración social de la escuela secundaria rural en Chaco: entre tensiones y significaciones familiares. En C. Rattero (Comp.), *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Ediciones Noveduc.
- Langer, E.; Orlando, G. (2019), Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), p. 51-60.
- Lorenzo, C. (2020). *Redes, capital social y desarrollo local rural en la cuenca del río Salado: el caso de los Centros Educativos para la Producción Total (2008-2015)*. [Tesis de doctorado no publicada]. FLACSO Argentina.

- Lozano, F. R. A. (2012). *Análisis de la pedagogía de alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca*. [Tesis de maestría no publicada]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Mayer, M. S. (Comp.) (2020). *Contextos rurales, escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles. Perspectivas desde la investigación en educación*. Editorial La Colmena.
- Melendez, C. (2022). La interpelación de la escuela secundaria rural a la gramática y la matriz escolar. [Ponencia] *IV Coloquio de Investigación Educativa de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación*. Argentina.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Miano, M. A. y Lara Corro, E. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *Revista de Investigación Educativa*, 27, p. 60-89.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. El Colectivo.
- Oliva, D. (2016). *Pedagogía de alternancia: una alternativa educativa para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo*. [Tesis de maestría no publicada]. FLACSO Argentina.
- Padawer, A. (2013). El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Astrolabio, Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, 10(7), 156-187.
- Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18(26), p. 219-240.
- Petitti, E.; Schmuck, M. E.; Chelotti, T. (2018). Políticas públicas en territorios rurales: la educación en el norte de entre ríos. *Revista Ejes de Economía y Sociedad*, 2-3(12), p. 69-93.
- Piumbato Innocentini Hayashi, M. C., Masson Maroldi, A., Gomes Liduenha Gonçalves, T. G., y Massao Hayashi, C. R. (2022). Estudio bibliométrico sobre la Pedagogía de la Alternancia en artículos científicos (1981-2019). *Praxis educativa*, 26(1), 138-138.
- Plencovich, M. C., Costantini, A. y Bocchicchio, A. M. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina: génesis y estructura*. Ediciones CICCUS.
- Plencovich, M. C. y Costantini, A. (ed.). *Educación, ruralidad y territorio*. Ediciones CICCUS.
- Puig Calvó, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio: La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones* [Tesis de maestría no publicada]. Universitat Internacional de Catalunya.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Elichiri (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 25, p. 83-102.
- Santos, L. (2009). El valor de la educación rural: el medio y su escuela. En A. Romano y E. Bordoli, *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Psicolibros-Waslala.
- Saquec Gómez, N. (2009). *Alternancia y desarrollo comunitario* [Tesis de Licenciatura no publicada]. Universidad del ISTMO.
- Spindiak, J. (2021). Las prácticas sociales y los conocimientos numéricos de niñas de salas rurales multiedad. Evento *¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación?*, Universidad de Buenos Aires.
- Tamargo, C. y Carniglia, E. (2019). Entre la transición y la crisis. Tendencias en las escuelas públicas ruralizadas en la Pampa Cordobesa. *Contextos de Educación*, 27(20).

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría no publicada]. FLACSO Argentina.

Terigi, F. (2020). La educación secundaria como objeto de investigación y de políticas públicas. Actualizaciones y debates. *Revista Del IICE*, (47), 7-19. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9636>

Testatonda, A., Valentini, L., y Plencovich, M. C. (2011). Trayectorias, biografías pedagógicas y ejercicio docente en escuelas rurales: dimensiones temporales y sociales. En M. Plencovich y A. Costantini (Coords.), *Educación, Ruralidad y Territorio*. Ciccus.

Tobeña, V. y Nobile, M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación*, 22, p. 43-66.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2020). *Mapa de la Educación Secundaria Rural en la Argentina*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Mapa-educacion-secundaria-rural-en-Argentina>

Veiravé, M. D. y Amud, C. D. (2014). *Percepciones de los estudiantes sobre los sentidos y funciones de la escuela media en contextos urbanos céntrico y periférico de las ciudades de Resistencia y Corrientes*. Conferencia. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Veiravé, M. D. y Jara, J. (2013). Trabajo docente y demandas familiares: la opinión de las familias que tienen hijos en una escuela secundaria pública del Chaco. En: *II Seminario Nacional de la Red Estrado*. Universidad Nacional de Entre Ríos. p. 106-111.

Veiravé, M. D. (comp.) (2015). *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente*. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE.

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.

Fecha de recepción: 26-4-2024

Fecha de aceptación: 28-6-2024