

**REPRESENTACIONES, PROFESIÓN DOCENTE Y RURALIDAD
EN TUCUMÁN- ARGENTINA**

Torres Stöckl, Cynthia María

Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

cynthiatorresstockl@psicologia.unt.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7872-4808>

Carreras, María Paula

Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

paulacarreras@psicologia.unt.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-9410-2267>

Belló, Paula

Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

paula.bello@filo.unt.edu.ar

<http://orcid.org/0000-0002-9575-503X>

Material inédito y original para su primera publicación en la Revista Académica

Hologramática

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2025

fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2025

RESUMEN

Este estudio exploratorio descriptivo, de diseño no experimental, transversal, busca indagar las representaciones sociales (RS) sobre el trabajo docente en instituciones de alta montaña, periferia e interior de la provincia de Tucumán, en el noroeste de Argentina. Diecinueve maestros y profesores participaron en la recolección de datos (cuestionarios, narrativas y cartas) que se sometieron a análisis multidimensionales para la comprensión del campo representacional del profesorado. Los resultados muestran a los establecimientos educativos como instituciones de referencia, y a los docentes rurales como agentes determinantes en temas centrales. Entre ellos se destacan: a- la atención de problemáticas sociales y contextuales, b- la vinculación con todos los actores de la comunidad escolar, c- el desarrollo de habilidades prácticas, d- la superación de desafíos logísticos, de movilidad y accesibilidad, y e- el desarrollo de un profundo compromiso con la preparación de los alumnos para su desenvolvimiento en la vida al interior de sus comunidades.

PALABRAS CLAVE]: representaciones sociales – docencia – ruralidad - educación

ABSTRACT

This descriptive, non-experimental, cross-sectional exploratory study seeks to investigate the social representations (SR) of teaching work in high-altitude, peripheral, and inland schools in the province of Tucumán, in northwestern Argentina. Nineteen teachers participated in data collection (questionnaires, narratives, and letters), which were then subjected to multidimensional analysis to understand the teachers' representational field. The results show educational establishments as reference institutions and rural teachers as key agents in central issues. These include: a- addressing social and contextual problems, b- connecting with all members of the school community, c- developing practical skills, d- overcoming logistical, mobility, and accessibility challenges, and e- developing a deep commitment to preparing students for life within their communities.

KEY WORDS: social representations – teaching – rurality - education

1 - INTRODUCCIÓN

El sistema educativo nacional en Argentina consta de cuatro niveles de instrucción: inicial, primario, secundario y superior. Así mismo, consta de ocho modalidades, u opciones organizativas y curriculares, implementadas dentro de los niveles educativos. Estas atienden necesidades específicas de formación según particularidades personales o contextuales, ya sean permanentes o temporales, y buscan garantizar la igualdad de acceso a la educación. Entre dichas modalidades, nos focalizamos en la educación rural que incluye un total de 21.365 establecimientos rurales en todo el país con una matrícula total de 848.992 alumnos. De este total, la provincia de Tucumán cuenta con un 5% de establecimientos rurales, que suman un número aproximado de 1.068 establecimientos con una matrícula aproximada de 70.450 alumnos (Varela Freire, 2018). De esta manera, el ejercicio de la docencia en el país se lleva a cabo en diversos escenarios y condiciones, en los que se atiende a poblaciones estudiantiles que se desempeñan en variados contextos. Este estudio se focaliza en la docencia ejercida en la ruralidad y propone un análisis desde modelos propuestos por la psicología social.

Los territorios rurales han sufrido durante décadas la desigualdad y la falta de acceso a diferentes recursos y alternativas que permitan el progreso y el desarrollo económico y social. Sin embargo, el surgimiento de diferentes políticas públicas y la investigación en la temática, han focalizado la atención en las zonas rurales, sus habitantes, sus prácticas y dinámicas sociales, que son reconocidas como parte fundamental del desarrollo social en dichas comunidades, y por extensión, de toda la sociedad. En este sentido, diferentes estudios han conducido investigaciones en torno a aspectos y problemas que atañen a los procesos educativos que se desarrollan específicamente en la ruralidad (León Rodríguez, 2022).

Desde la institucionalización de los sistemas educativos, la educación rural ha sido un lugar contradictorio, que ha fluctuado entre un espacio que genera oportunidades para grupos vulnerables a los que ofrece prácticas alternativas y un espacio que reproduce prácticas escolarizadas ya conocidas. Esta fluctuación ha causado tensiones y desafíos en la implementación de propuestas educativas en zonas rurales (Entreculturas, s.f.). En el caso de Argentina, se produjeron importantes avances a nivel normativo plasmados en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que establece una educación de calidad, equitativa e inclusiva como un derecho, tanto personal como social, garantizado por el estado. Dicha ley busca promover la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en contextos educativos que preparen para la participación en la vida democrática de la sociedad (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006). Esta ley define la educación rural como una de las modalidades del sistema educativo, fortaleciendo el lugar que se le había asignado en la anterior, Ley Federal de Educación (1993), que la había posicionado bajo la denominación de “Regímenes Especiales” (Lorenzatti, 2003; De la Fare, 2010).

1.1 -Problemas en Escuelas Rurales

Cruz Avendaño (2014) señala las dificultades que deben enfrentar maestros o profesores que comienzan su trayectoria profesional en contextos desfavorables, sumadas al reto que supone tratar de dominar todas las demás dimensiones involucradas en la práctica docente. En relación con esto, la revisión de la literatura sobre la educación rural señala un panorama en el que prevalece la desigualdad e injusticia educativa. Los centros educativos rurales se caracterizan por presentar obstáculos en el acceso e insuficiente e inadecuada infraestructura y equipamiento escolar. A esto se suma, la aplicación de modelos y materiales educativos pensados para aulas graduadas, principalmente urbanas, falta de adecuación a las escuelas multigrado y deficiencias en la formación docente, inicial y continua, entre otros (Aguilera García, Quezada Mora y Camacho Pérez, 2019; Bautista, 2018; Carrero y González, 2016;

Cruz Senovilla y Juárez Bolaños, 2017; Estrada, 2015; Galván Mora, 2020; Ortega Mejía y Meza Negrete, 2021; Rebolledo Angulo y Torres Hernández, 2019; Serna y Patiño, 2018).

En relación con los problemas que se encuentran en la educación rural, Corvalán (2006) y Galván Mora (2020) puntualizan la falta de reconocimiento de las características particulares de la población y el medio rural, lo que genera no solo fallas de pertinencia, sino fracaso escolar, aumentando la brecha de acceso y la falta de equidad. De allí la importancia de brindar una propuesta educativa que responda a los intereses, los saberes y las prácticas locales, así como el conocimiento del componente cultural fundamental para afirmar la identidad de la comunidad rural. Conforme esto, son reiterativos los llamados de atención de las poblaciones rurales que reclaman una educación de calidad como derecho fundamental, además, de la igualdad y el progreso para sectores históricamente desfavorecidos (León Rodríguez, 2022).

Sumado a los problemas y desafíos estructurales que enfrenta la educación rural, Montoya De la Cruz et al. (2022), destacan la persistente descontextualización del currículo, que impide una adecuada articulación con las realidades y necesidades locales. Asimismo, se advierte la imposición de una cultura dominante, de carácter urbano y eurocéntrico, así como una lógica de capitalismo académico, que ocurre en detrimento del conocimiento situado y de las especificidades socioculturales propias de los contextos rurales. A ello se suma una creciente desigualdad en términos de acceso, permanencia y calidad educativa. Por esta razón, se observa como desafío central, la necesidad de consolidar una propuesta educativa concebida desde el territorio y orientada a responder a sus particularidades.

1.2. -El Rol Docente en Contextos de Ruralidad

Conforme propone Arias Gaviria (2017), el docente rural es un actor fundamental en la dinámica de la sociedad y en las comunidades rurales, dado que este profesional se construye cotidianamente en función de la vida que se desarrolla en el campo, donde conecta lo

pedagógico, creencias y prácticas, con la relación que va estableciendo con el alumnado. Estos educadores generan acciones relevantes en los ámbitos educativos rurales. Entre ellas se destacan: a- guiar procesos de enseñanza capaces de responder a las condiciones y cualidades de una gran diversidad de estudiantes, b- conducir y gestionar las instituciones, y c- procurar el cuidado de los espacios y los recursos edilicios y materiales, etcétera. Estas actividades son fundamentales en la creación de vínculos con la comunidad en la que están insertos, así como en la elaboración de representaciones de su labor en los diferentes espacios en los que interactúan (Brumat y Baca, 2015).

Ante este cuadro de situación, resulta imprescindible valorar las miradas docentes alrededor de su ocupación, por un lado, reconociendo los problemas que enfrentan al desempeñarse de manera aislada de las realidades pedagógicas y de gestión que evolucionan día a día, y con la base de una formación inicial y continua, distante. Por otro, reconociendo las potencialidades que ellos mismos tienen al ejercer en un aula diversa con autonomía y estimulando oportunidades para mantener contactos estrechos con su entorno y con los miembros de las poblaciones rurales (Juárez Bolaños, 2017). Parafraseando a Boix (2020), trabajar sobre la escuela rural implica trascender una visión catastrófica y de menosprecio para lograr el reconocimiento de su potencial pedagógico y social.

De esta suerte, la identidad profesional del maestro o profesor rural deviene una construcción social compleja y dinámica, resultado de factores subjetivos (historia personal) e intersubjetivos (relaciones con otros y con el territorio), vinculados con un escenario socio-histórico, político y profesional determinado. Este proceso lleva a la configuración de universos representacionales acerca de la profesión docente, e implica una reflexión conjunta, sistemática y sostenida sobre los saberes, las prácticas, los discursos, las percepciones, los modos de ser, las expectativas, las realidades, las satisfacciones, las insatisfacciones, los estereotipos y las condiciones que hacen al trabajo de la docencia propiamente dicha (Vaillant, 2007).

1.3. -Representaciones Sociales y Educación

De acuerdo con Moscovici (1961/1979), las RS sirven para orientar percepciones para actuar en situaciones específicas; en consecuencia, se constituyen en marcos interpretativos de la realidad que intervienen en la comprensión de las acciones llevadas a cabo en diversos contextos. Según lo planteado por Cárcamo Vázquez y Méndez Bustos (2017), estas formaciones del pensamiento cumplen diversas funciones, entre las que se destacan comprender el contexto en el que están situados los sujetos agentes, permitir elaborar valoraciones respecto de diversos objetos de representación, facilitar los procesos de comunicación entre los sujetos agentes y orientar el modo de actuar. En síntesis, siguiendo a Jodelet (1986) las RS son concebidas como “modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno” (Jodelet, 1996: 474).

Es indudable el aporte de la teoría de las RS al análisis del campo educativo, pues esta perspectiva reconoce la complejidad que caracteriza estos escenarios y la diversidad de actores que convergen cotidianamente en ellos, permitiendo clarificar el conocimiento que estos, en vinculación con otros, construyen alrededor del mundo educativo rural (Cloke, 2006). Precisamente para Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner (2015), la comprensión de este objeto tan complejo se aproxima al ámbito de las ideas construidas y determinadas por el contexto social. De esta forma, estas formaciones simbólicas corresponden a diversos sistemas de creencias, preconociones y actitudes englobadas en universos representacionales que permiten captar las perspectivas que sostienen los actores y que utilizan para asumir posiciones o actuar frente a determinados fenómenos y objetos que hacen a la cotidianeidad del plano educativo (Cuevas y Mireles, 2016; Gutiérrez, 2019; Urbina Cárdenas, Díaz Camarón y Urbina García, 2022).

Al respecto, León Rodríguez (2022), explicita que las RS son afines al abordaje del contexto escolar, pues las diferentes relaciones que se entretienen en dicho contexto se configuran a

partir de una interacción entre los procesos cognitivos y mentales de cada docente, así como en las relaciones que establece con otros. Esto es así, porque los escenarios escolares favorecen el diálogo, el encuentro y el intercambio permanente en un tiempo determinado, a la vez que aportan a la construcción de la historia de vida y la experiencia profesional. En este marco, el profesional de la educación es al mismo tiempo productor y reproductor del sistema educativo y, por lo tanto, pieza fundamental en el proceso de la educación rural; de allí, el valor que toma el rescate y reconocimiento de su voz, frecuentemente silenciada por los afanes y dilemas de la cotidianidad áulica (Montoya De la Cruz *et. al.*, 2022).

1.4. -Representaciones Sociales del Trabajo Docente en la Ruralidad

Recientemente, se aprecia un creciente y renovado interés por el estudio metódico de la educación en diferentes escenarios culturales (Galván Mora, 2020). En este sentido, investigadores y teóricos, han asumido a la ruralidad como una construcción social que demanda un proyecto contextualizado y pertinente al servicio de las necesidades de sus comunidades (Núñez, 2010; Bustos Jiménez, 2011; Boix, 2011; Souza, Teixeira y Martins, Mariana, 2012; Arias Gaviria, 2021). En este marco, se reflexiona y analiza al educador, al ser él quien incide directamente en la construcción de la institución educativa (Pacheco, 2013) y de los lazos que se establecen con la población de influencia (Soto, 2012). Como consecuencia, en los últimos años, el docente rural, su formación profesional, condiciones de trabajo y su práctica pedagógica, se han convertido en temas de interés por su incidencia en ese medio social (Pacheco, 2013; Soto, 2012).

Efectivamente, como refieren varios autores, la ruralidad requiere ser vista como un territorio construido socialmente (Matijasevic y Ruiz Silva, 2013), como producto de prácticas sociales situadas (Crovetto, 2019) y como un espacio social característico y a su vez, diverso y plural (Ginés Sánchez y Querol Vicente, 2019), que genera interacciones humanas de las que emergen formas particulares de pensamiento compartidas. La explicitación de la

multidimensionalidad constitutiva de lo rural pone en evidencia entonces, la necesidad de volver a mirarlo y volver a ajustar sus formas de abordaje teórico y conceptual (Cárcamo Vázquez y Méndez Bustos, 2017). Sacco Dos Anjos y Velleda Caldas (2014) proponen que la ruralidad pueda ser vista como un fenómeno contextualizado mucho más en la mente de las personas, que propiamente una realidad material y objetiva. De esta forma, el constructo RS se presenta como apropiado para el entendimiento y explicación de la profesión docente en la esfera educativa que aquí se toma en consideración.

El reconocimiento de la profesión docente como una categoría social o una construcción sociocultural dinámica (Sime-Poma, 2013), implica cimentar nuevas prácticas pedagógicas con reconocimiento de la territorialidad y la diversidad de los entornos rurales para generar propuestas acordes desde las RS de los docentes sobre su trabajo. Según Tardif (2004), la problematización del aprendizaje parte del mismo contexto rural y requiere que la formación práctica de los docentes se realice de forma situada para, a partir de ellas, construir saberes profesionales y disposiciones educativas más acordes.

La realización de este proyecto de investigación se justifica en la necesidad de reconstruir el pensamiento y la voz del profesorado que trabaja en contextos rurales. En este respecto, los docentes poseen historias personales, una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, así como una idea de la tarea y de cómo realizar su ejercicio diario (Zorrilla Fierro, 2002). Esta propuesta busca indagar las representaciones sociales sobre el trabajo docente en maestros y profesores que se desempeñan en zonas de alta montaña, periferia e interior de una provincia del noroeste de Argentina, dado a que son escasas las investigaciones reportadas en esta línea.

2. METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

Estudio exploratorio, descriptivo, no experimental, transversal.

Participantes

La muestra intencional no probabilística está compuesta por 19 docentes del sistema educativo público en localidades del interior de Tucumán, Argentina. El 68.42% son mujeres y el 31.58% hombres, con edades entre 28 y 57 años (promedio: 43.22 años). En cuanto a los niveles donde se desempeñan: 10.53% en inicial, 15.79% en primario, 52.63% en medio y 21.05% en escuelas multinivel. La mayoría ocupa cargos docentes (94.7%) y solo el 16.7% es titular; el resto tiene diferentes formas de contratación, destacándose suplentes (38.9%) e interinos (33.3%). Los docentes tienen una antigüedad promedio de 8.84 años y trabajan en promedio 25.42 horas semanales frente a alumnos, además de 15.50 horas fuera del horario académico. El número promedio de cargos por docente es 1.19 y de cursos, 4.21, con una media de 19.47 alumnos por curso. Un 84.2% señala dificultades de acceso a la institución. El 15.8% tarda un promedio de 2.92 horas en llegar, utilizando principalmente automóvil o transporte público (35.7% cada uno), motocicleta (21.4%) y, en menor medida, caminando o a caballo (7.1%). El 31.6% trabaja jornada completa (8 horas), y el 68.4%, jornada simple (4 horas). Quienes trabajan jornada completa pasan en promedio 6.14 días fuera de sus hogares. Un 21.1% realiza tareas complementarias como talleres y visitas familiares. El 94.7% informa que las escuelas brindan alimentos a los estudiantes durante la jornada escolar. Además, el 52.6% está a cargo de alumnos con necesidades educativas especiales. Los docentes también identifican factores psicosociales y económicos que dificultan el aprendizaje, como violencia, escasos recursos y falta de acompañamiento familiar.

3. MATERIALES

Para la recogida de datos se implementó una serie de instrumentos que se detallan a continuación: un cuestionario autoadministrable online compuesto por preguntas sobre aspectos sociodemográficos y psicosociales, la selección de imágenes representativas de la práctica profesional diaria, acompañadas de relatos explicativos, también conocida como

técnica de *photovoice* (Domínguez Párraga, Chaves Carillo, Valor Salas y García Perales, 2022; Wang y Burris, 1997; Wang, 1999, 2003), una narrativa bajo la modalidad de una carta dirigida a un colega extranjero incluyendo detalles de la vida profesional y de la experiencia laboral en contexto rural (Carreras, Belló y Torres Stöckl, 2020; Carreras y Novaes, 2022), y una serie de preguntas abiertas sobre la temática que constituye el foco del estudio.

4. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

La participación de los docentes en el estudio fue voluntaria y anónima. Se firmó un consentimiento informado y se obtuvo la garantía de la confidencialidad de las respuestas. La aplicación del cuestionario fue colectiva, vía correo electrónico y el uso de la aplicación WhatsApp (Meta, 2009) y se llevó a cabo desde agosto hasta diciembre del 2023. Los datos sociodemográficos y psicosociales se analizaron con procesos estadísticos de porcentajes para lo que se contó con el apoyo del paquete estadístico SPSS versión 24 (IBM Corp., 2016). Asimismo, para acceder a aspectos de las representaciones sociales bajo estudio, se aplicó el software IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009) versión 0.7 alpha 2, a partir del cual se realizaron análisis de tres tipos: análisis léxico, análisis de similitud y análisis de clasificación jerárquica descendente (Moreno y Ratinaud, 2015; Degenne y Vergés, 1973; Flament, 1962; Flament, Degenne y Vergés, 1971).

Con la aplicación del software mencionado, se ejecutó un análisis léxico del corpus textual producido en las cartas (Moreno y Ratinaud, 2015) con lo que se obtuvo como resultado una nube de palabras, que agrupa las producciones verbales y las organiza gráficamente en función de la cantidad de veces que son enunciadas en un cuerpo de texto producido por un grupo de sujetos. De esta manera, las categorías más frecuentes suelen dar un indicio de lo que pueden ser aspectos que permiten completar y/o contextualizar la descripción del núcleo de la RS estudiada en cada caso.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de similitud (Degenne y Vergés, 1973; Flament, 1962; Flament, Degenne y Vergés, 1971; Reinert, 1983, 1987, 1998, 2003). Basado en la

teoría de los grafos, este análisis pretende advertir los vínculos existentes entre categorías y avanzar en la identificación de la estructura representacional, partiendo del principio de que las RS están constituidas por un conjunto de elementos cognitivos que se relacionan entre sí. Para analizar estas relaciones, es necesario calcular un índice de similitud sobre la base del criterio de coocurrencia, es decir, del número de veces en que dichos elementos cognitivos, expresados en forma verbal, fueron evocados juntos. Este tratamiento explora las relaciones fuertes de proximidad o semejanza, entre dos elementos cognitivos con el fin de hacer evidente la estructura subyacente en la organización de las RS, y analizar las conexiones de sentido que un determinado grupo establece.

De esta manera, como resultado de un análisis de similitud, y atendiendo al principio que acuerda que proximidad y semejanza son agentes constitutivos de unidad (Koffka, 1935, 1973; Köhler, 1929; Wertheimer, 1923), se construye un árbol máximo o árbol de similitud en el cual quedan ilustradas las relaciones entre los elementos de contenido de las RS y sus respectivas jerarquías. De lo anterior se desprende que la conectividad es otro indicador de centralidad que permite develar el significado representacional, es decir, la capacidad que reporta un elemento (cognición) de establecer lazos con otros. Las cogniciones centrales se encuentran por lo tanto asociadas a más elementos dentro de la estructura a diferencia de los elementos periféricos que están relacionadas con menos elementos. De esta manera, se destaca la importancia cuantitativa de los lazos que mantiene un elemento nuclear con el conjunto de forma que la información lograda mediante este paso permite reforzar la hipótesis estructural delineada en las fases precedentes (Torres Stöckl y Carreras, 2022).

En tercer lugar, se realizó un nuevo análisis léxico de los relatos que acompañan las fotografías, siguiendo la técnica *photovoice*. Este análisis produjo una nueva nube de palabras que fue seguido por un análisis de clasificación jerárquica descendente (Reinert, 1983, 1987, 1998, 2003). Este último tipo de examen posibilita clasificar los datos en grupos, particularmente las manifestaciones verbales, focalizando en las semejanzas y diferencias en el uso de palabras. Este método de análisis presupone que las expresiones verbales no son

independientes unas de otras, sino que reflejan temas subyacentes. El análisis se focaliza en unidades de significado que, independientemente de la sintaxis, conforman la base del discurso y evocan la forma en que los participantes conciben el objeto del que hablan.

De esto deriva que la sucesión o concatenación de palabras que componen un discurso permita localizar los mundos lexicales pronunciados. Debido a esto, el análisis estadístico de los discursos cobra su sentido, pues localiza repeticiones frecuentes de palabras que tienen una organización habitual para referirse a un mismo objeto. Este estudio esclarece la organización y la distribución de las palabras principales concurrentes en los enunciados simples de un texto; es decir, la presencia simultánea de sustantivos, adjetivos y verbos en estos. Durante este proceso, se descubren categorías estables de términos que están asociadas máximamente en el interior, a la vez que están mínimamente asociadas a otras categorías. A partir de ello, se construye una matriz que cruza todos los enunciados denominados unidades elementales de contexto (*elementary context units*, ECU), y todas las palabras, cuyas celdas indican la presencia o ausencia de estas en el enunciado, representada por un 0 o un 1, respectivamente. En síntesis, la finalidad de la clasificación jerarquizada descendente es generar clases de palabras que se repiten en universos discursivos o semánticos similares, por lo que la interpretación de los resultados posibilita observar el vínculo que guardan las palabras al interior de cada clase, así como la relación existente entre las mismas (Torres Stöckl, 2020).

Finalmente, a modo de complemento de los análisis mencionados, se sumaron las afirmaciones de los participantes en el estudio respecto de las significaciones representacionales centrales identificadas, en tanto se consideró fundamental recuperar este material cualitativo para lograr una contextualización efectiva de los hallazgos.

5. RESULTADOS

Nube de palabras: RS “Trabajo docente en los márgenes”

Los datos recabados de las cartas escritas por los docentes a colegas extranjeros revelan mayor frecuencia de categorías cuyo contenido refiere a aspectos institucionales, vinculares, operativos y situacionales de la tarea docente. En lo que se refiere a los aspectos institucionales, los resultados demuestran la centralidad atribuida a los establecimientos escolares en el trabajo docente en la ruralidad. Estos son considerados como epicentro de la docencia como profesión, así como en el devenir de las comunidades rurales. En cuanto a los aspectos vinculares, los datos demuestran que el eje central y motivo principal de la labor que se lleva a cabo está en el interés por el aprendizaje del alumnado, principal depositario del proceso educativo. Este aspecto se complementa con la importancia de las relaciones pedagógicas, el esfuerzo y el compromiso práctico de los docentes con su tarea diaria, engranaje central en el complejo proceso educativo.

Con respecto a los aspectos operativos y situacionales, los datos develan la especificidad de las acciones educativas que llevan a cabo los docentes, así como, a las vicisitudes padecidas, principalmente en lo que hace a las limitaciones de infraestructura, recursos y acceso para concretar el sostenimiento de la función docente en el medio rural. El análisis de datos destaca cómo los participantes se refieren a la particularidad de enfrentar los obstáculos que surgen en este tipo de contextos alejados y menos favorecidos, tanto como la relevancia de la colaboración que se teje entre educador, alumnos y comunidad en general, para lograr que los principales objetivos de la educación se cumplan fehacientemente (Véase Figura 1).



Figura 1: Nube de palabras: RS “Trabajo docente en los márgenes”. Datos recopilados en la Universidad Nacional de Tucumán (2023). Nube de palabras generada con IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009).

5.1. Análisis de similitud: RS “Trabajo docente en los márgenes”

La disposición gráfica de las coocurrencias entre las categorías emitidas en las narraciones presentes en las cartas, permitió advertir un árbol de similitud donde las categorías “escuela”, “alumno”, “docente”, “llegar”, “hacer”, ejes fundantes de la escena y dinámica pedagógica en situación de adversidad, se prefiguran como las que más conexiones establecieron con las restantes, presentándose por ello como centrales e irradiadoras de significado dentro de la estructura representacional contemplada. Igualmente, fue posible advertir que la primera categoría arriba señalada, **“escuela”**, se mostró estrechamente relacionada con otras de relevancia, pero de corte más contextual, tal es el caso de: “zona”, “comunidad”, “localidad”, “contexto”, “lugar”, “rural”, “montaña”, “difícil”, “actividad”, “educación”, “técnica”, “diferente”, entre otros. De la misma manera, la segunda categoría, **“alumno”**, se presentó más asociada a: “jornada”, “herramienta”, “taller”, “huerta”, “realizar”, “enseñar”, “saber”

dando cuenta de categorías más herramientas. Asimismo, la tercera categoría, **“docente”**, se manifestó más vinculada con: “carga”, “clase”, “aula”, “espacio”, “institución”, de tono más formal. Por su lado la cuarta categoría, **“llegar”**, aparece vinculada con: “colectivo”, “volver”, “estrategia”, de tono más pragmático y la quinta, **“hacer”**, con: “realidad”, “tierra” y “acompañar” de tono más situacional. Estas últimas reportan un menor número de conexiones, y como resultado se observan ramas accesorias a la configuración nuclear descrita.

Los hallazgos identifican nuevamente el papel central atribuido a la institución educativa rural, de igual forma que se destaca la relación que se estructura entre educador - educando y comunidad. Completan la figura, las relaciones con proyectos educativos concretos y arraigados en la realidad local en el ámbito rural, así como las particularidades de la geografía, los desafíos logísticos y el esfuerzo físico para lograr la movilidad y el acceso a los mismos. Todos estos resultados, conforman un conjunto de factores que facilitan u obstaculizan la efectividad del proceso pedagógico, centrado en la transmisión del conocimiento y el desarrollo integral del alumnado en escenarios adversos (Véase Figura 2).

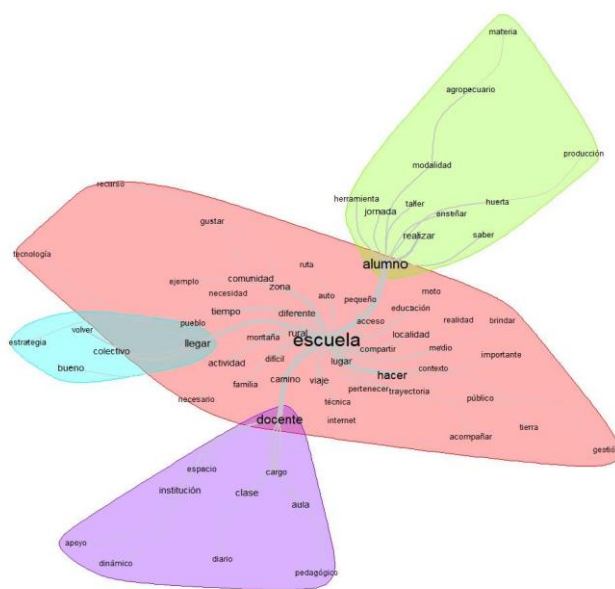


Figura 2. Árbol de coocurrencias. RS “Trabajo docente en los márgenes”. Datos recopilados en la Universidad Nacional de Tucumán (2023). Árbol de coocurrencias generado con IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009).

Testimonios Docentes: Experiencias en Primera Persona

El agregado de extractos de cartas y narraciones recopiladas durante el período de recogida de datos tiene el carácter de relato síntesis y por ello, reviste un carácter general, y no relacionado con sujetos específicos sino orientado a incorporar fragmentos del contenido de las categorías representacionales que emergen de la muestra, dando cuenta así del pensamiento docente en un sentido colectivo.

“En las escuelas rurales, muchos docentes nos insertamos a trabajar, y estamos capacitados para promover la enseñanza a alumnos, los que por la distancia entre el campo y la ciudad no pueden concurrir a una escuela urbana, por lo tanto se prevé la alfabetización teniendo en cuenta la interrelación con sus actividades diarias, fortaleciendo de este modo la cultura de aprendizaje inclusivo, utilizando herramientas propias del medio, cultivando la creatividad de alumnos para que tengan una visión crítica y reflexiva ante cualquier circunstancia de la vida. Las escuelas rurales, llevan la responsabilidad de acercar y abrir nuevos caminos que el alumno, sin necesidad de trasladarse a la ciudad, tiene para que su aprendizaje y desarrollo personal sea una ventana abierta a su futuro laboral. Compartimos un mismo objetivo, la igualdad, que todos reciban una educación de calidad, ya sea en el campo como en lo urbano...”. “Tengo un cargo interino, es decir, que es mío y solo debo esperar a titularizar por la cantidad de años de servicio. Viajo en moto, la cual debe ser tipo enduro para poder viajar en ruta ochenta kilómetros y luego otros veinte kilómetros de tierra, ripio y arena. Es un camino muy pero muy difícil para llegar, por ello es que la escuela tiene un adicional de zona en el sueldo para igualar el dinero que se pierde en el viático. El

tiempo en llegar es de una hora a una hora y media dependiendo del camino... Al llegar a la escuela, los alumnos...están ya en esperándome, con ganas de trabajar. Son...educados en el trato, respetando siempre al adulto. No tienen señal de teléfono, salvo por zonas de la localidad donde se puede acceder, pero la mayoría transita su día a día alejados de la tecnología. Las clases son simples y orientadas al desarrollo de habilidades motrices que les permitan ser transferidas a la vida diaria. ...Debo despedirme diciendo que es una localidad detenida en el tiempo, aislada de la ciudad más cercana, donde a pesar de acceder a servicios básicos como luz, agua y gas, las autoridades nunca arreglan el camino, el cual se inunda, volviéndose muy peligroso y generado cortes, socavones, dejando aislados aún más a la comunidad al no poder transitar por la tierra, ... Mi trabajo se vale solo por los estudiantes...”. “Te contaré un poquito sobre como hago para llegar a la escuelita todas las semanas. Viajo en colectivo más o menos una hora de viaje, luego que llega a destino debo cruzar ocho veces el río y eso más o menos me lleva dos horas, después debo caminar senderos más o menos cinco horas, recorro esos largos caminos sola, y otras veces lo realizó en grupo. El total del recorrido que debo realizar son diez horas desde que salgo de casa. Todos los ascensos y descensos los considero una aventura, pero sobre todo siento la necesidad de cumplir con mi trabajo porque sé que tengo veintisiete pequeños que todos los domingos están esperando fueras de sus casas para verme pasar y asegurarse que el día lunes las puertas de la escuela estarán abiertas para recibirlos. En la escuela comparto con otros docentes el albergue. Considero que es un trabajo muy sacrificado, estar alejado de la familia, perderse de pasar un domingo en casa o perderse de algunos acontecimientos importantes afectivos. Pero como dije al comienzo, saber que hay personitas que están esperándote.... Son placeres de la vida difíciles de explicar...”. “De todas las escuelas adoro las escuelas rurales porque los alumnos te esperan, siempre y cuando no llueva porque es imposible estar. No viene al caso contarte que cada tanto rompemos diferentes partes de nuestro auto debido a los caminos. Hay muchas necesidades insatisfechas en las comunidades rurales desde un centro de atención primaria de la salud que funcione todos

los días de la semana por la tarde, pasando por una biblioteca con recursos pedagógicos hasta aulas con bancos individuales y pizarrones sin tiza. Gracias a dios a los alumnos se les da de desayunar y almorzar. Hace varios años, la práctica fuerte es la construcción de la huerta para la producción y obtención de sus propios alimentos. Tengo colegas que están como directivos o a cargo de jefaturas departamentales en diferentes sectores del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, que gracias a la excelente relación que tenemos, nos proveen todos los años de las semillas; caso contrario sería muy difícil llevarlo a cabo.... Hasta que sea edad de jubilarme, no descansaré para que todos sientan que pueden hacer y obtener de la tierra diferentes alimentos...son muchas las horas arriba de un auto para llegar a las escuelas rurales; y son muchos los riesgos que corro en tener un accidente, por eso cada día que voy a una escuela, le agradezco a un ser supremo que cuide de mí...”.

Nube de palabras: RS “Trabajo docente en los márgenes”

Las narraciones que acompañan a las fotografías que fueron elegidas por los docentes participantes, siguiendo la técnica *photovoice*, y que se refieren a la temática del trabajo docente en instituciones educativas en “los márgenes” en la provincia de Tucumán, revelan mayor frecuencia de categorías centradas en aspectos relacionales, pedagógicos, pragmáticos y contextuales de la profesión docente. Dichos resultados están representados en: a- el valor atribuido a la relación que se estrecha entre los dos principales actores educativos, docentes y alumnos, en el espacio rural o marginal, b- el énfasis en el desarrollo de la praxis adaptada a esta realidad y c- la importancia de la concreción de proyectos educativos que se relacionan directamente con las necesidades del alumnado en áreas menos favorecidas. Todo esto se lleva a cabo en el marco del desarrollo de proyectos de enseñanza contextualizada que pretenden crear oportunidades de aprendizaje, a pesar de la adversidad de las condiciones del contexto y la infraestructura.

[illegible]

Análisis de clasificación jerárquica descendente: RS “Trabajo docente en los márgenes”

128

El primer universo está compuesto solamente por la clase 1 (22% de varianza), la cual alude a una dimensión empírica que da cuenta de la experiencia cotidiana de los docentes rurales y las vicisitudes de traslado y acceso que estos enfrentan como principal obstáculo en su trayecto hacia las instituciones educativas. El segundo se configura compuesto, por un lado, por la clase 2 (15.6% varianza), la clase 3 (20.2% varianza) y la clase 4 (19.3% varianza), las cuales refieren a dimensiones específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje en la adversidad, es decir a las condiciones pedagógicas que deben generarse para que el mismo pueda llevarse a cabo. Las condiciones principales son aquellas vinculadas con la gestión de propuestas ajustadas o proyectos con impacto social y cultural, diseñadas para mejorar las experiencias educativas. Por otro lado, se analiza la clase 5 (22.9% varianza), la cual apunta a una dimensión contextual que da cuenta del compromiso institucional y social inherente a la educación rural centrada en generar un espacio seguro y accesible que incluye la discusión de problemáticas sociales que afectan al entorno educativo, como es el caso de la violencia (Véase Figura 4).

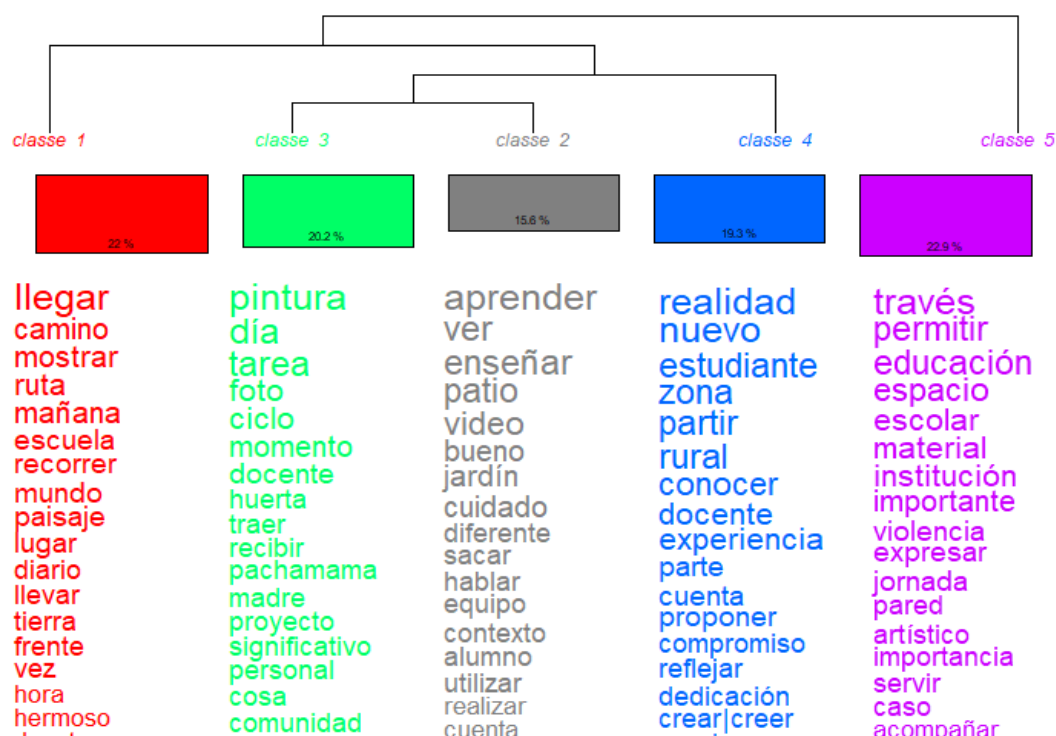


Figura 4. Clusters (agrupamientos) RS “Trabajo docente en los márgenes”. Datos recopilados en la Universidad Nacional de Tucumán (2023). Clusters generados con IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009)

La voz de los docentes participantes

“Se ven las montañas rodeando la escuela. En esta parte del camino, en este tramo, cuando llueve, se pone muy barroso, y es muy difícil subir en moto. Lo llamo el fin del mundo, porque mientras subes, no ves nada hasta que llegas a la cima...”. “Parte de los treinta kilómetros que recorremos diariamente para llegar a la escuela por camino de tierra. Previamente a tomar la ruta, lo que representa dos horas de viaje hasta llegar a la escuela y un total de cuatro horas diarias en el camino. Ya llevo recorriendo el paisaje siete años y hoy es lo de menos. Me he dormido mientras conducía.... Uso nuevas estrategias, no almorzar, tomar una taza de café antes de salir y rotar el manejo del vehículo...”. “Este es un trayecto de ida a la escuela. Esa mañana había una niebla muy espesa, a pesar de ellos tuve que continuar

el camino para llegar a horario a mi lugar de trabajo. La tomé porque para mí es muy significativa. A pesar de los obstáculos que se nos presentan en la vida, debemos seguir adelante. Nuestra tarea como docente está llena de ellos y debemos ir venciéndonos uno a uno para lograr nuestros objetivos. No sé si esta imagen mejorará la realidad de mis colegas que ejercen en las zonas rurales, pero ayudará a concientizarlos para seguir adelante. Siempre se logra lo que nos proponemos, si lo hacemos con convicción...”. “Podemos observar alumnos que están llevando un tronco de eucaliptus para colocar en frente de la huerta...todos debían participar para llegar a realizar la tarea. En ese momento pongo en manifiesto el espíritu de trabajo en equipo. Formación de grupos para trabajo. Se puede sacar lo mejor de cada alumno, escuchándolos y aprendiendo de ellos. Muchos de esos alumnos son muy dispersos con una hoja y un lápiz, pero inmensamente entregadores de experiencias porque están acostumbrados a realizar tareas manuales, que es lo que más los apasiona...” .“En este registro se observa que el aula no tiene paredes y que los recursos no sólo son materiales. Pueden verse sus expresiones serias al relatar. Es preciso destacar también que el niño más estigmatizado e indisciplinado del grupo es el que más participó en el trayecto.... Con sus voces se mezclaba el sonido del viento en los árboles y la brisa en los rostros generando el clima de la siesta tucumana en el monte. ¿Y si la escuela fuera al aire libre?. La docencia en zonas rurales de difícil acceso es intrínseca al deseo del contacto con el entorno, con la identidad. Creo que es algo que los docentes deben reconocer. Si esperan una clase tradicional, en un aula oscura es posible que el sacrificio de llegar hasta allí sólo sea una frustración...”. “Alumnos del taller de agroecología cosechando lechuga orgánica de la huerta de la escuela. Los alumnos preparan el suelo y siembran distintas hortalizas tanto en el invernadero como en el campo de prácticas. Alumnos de quinto año haciendo la práctica de extracción de miel, traemos las alzas melarias del apiario a la sala apícola para extraer la miel. Luego se la deja descansar para que decanten todas las impurezas y después es envasada en frascos esterilizados” ... “Los alumnos trabajan en la huerta para producir alimentos sanos, libres de agrotóxicos. También desarrollan otras actividades como

conservas, en este caso mermelada de naranja.... Podemos observar alumnos que realizan tareas de mantenimiento en la huerta. Demostrarles que pueden hacer muchas cosas, guiándolos correctamente. Para que observen que la prolijidad depende de nosotros mismos. Formación de grupos para trabajo. Realizar una huerta para la producción de sus propios alimentos, es una práctica multidisciplinar, en donde se interrelacionan diferentes asignaturas...”. “Se puede ver a una niña dibujando una mariposa para expresar a través de este recurso un rechazo a la violencia. Se arman...collares y se los envía a una dependencia del Ministerio para que ellos observen cómo trabajan los niños los contenidos de las circulares que ellos mandan. Creo que esta foto refleja de mi práctica docente el compromiso y dedicación con estos proyectos”.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el último tiempo se ha registrado un creciente interés científico y público por la escuela rural (Bustos Jiménez, 2011). En este contexto, el interés en el docente que ejerce la docencia en la ruralidad ha motivado diferentes ejercicios investigativos en torno a sus condiciones de trabajo en las escuelas, las características de su formación inicial y las alternativas de cualificación, así como la incidencia de su práctica pedagógica en estos particulares escenarios (León Rodríguez, 2022).

Comprender cómo los docentes construyen su realidad es un objeto de estudio complejo por la variedad de formas en que generan significados y símbolos que definen su identidad y reconocen su contexto laboral. Por ello, es necesario contar con una herramienta de análisis que evidencie conceptos, símbolos y comportamientos, como es el caso de las RS. Este constructo puede ser válido en la creación de políticas y en el direccionamiento de temas educativos de forma más adecuada con los destinatarios (Ortega Mejía y Meza Negrete, 2021).

Los análisis del corpus textual revelan un campo representacional donde los establecimientos educativos mantienen un papel de referencia. Los docentes rurales abordan temas como: a) un rol ampliado que atiende problemáticas sociales, b) vínculos estrechos con la comunidad, c) habilidades prácticas con propuestas pedagógicas contextualizadas, y d) desafíos logísticos y de movilidad y accesibilidad a los lugares de trabajo. En sus discursos, muestran un compromiso profundo con un modelo educativo que busca desarrollar a los estudiantes como actores decisivos en sus comunidades.

Este estudio confirma resultados de investigaciones previas, donde docentes rurales o marginales tienden a atribuir los logros a factores personales como habilidades o esfuerzo, compensando problemas externos (Juárez Bolaños, 2017). Además, Vera Angarita, N., Vera Angarita, L. y Gil Jurado (2016) destacan la importancia de la escuela en contextos desfavorables, su relación con la comunidad y el papel del maestro como líder social y figura clave en la formación de niños y jóvenes. En este sentido, Cruz Senovilla y Juárez Bolaños (2017), se refieren a la calidad y equidad, retos sobresalientes que enfrentan las escuelas rurales, en las que se encuentran diversidad de edades, grados y niveles curriculares. Esta situación representa un desafío para las prácticas pedagógicas conducidas por docentes, quienes se enfrentan con aspectos vinculados con metodologías activas y participativas, estrategias didácticas, organización del tiempo y el espacio, materiales curriculares, tecnologías, evaluación y participación comunitaria en espacios y tiempos con limitaciones de todo tipo.

Este análisis lleva a pensar en la necesidad de intervención en las políticas educativas rurales, lo cual resulta difícil, debido a la falta de investigación de alta calidad realizada en estas zonas y sectores poblacionales (Bustos Jiménez, 2011). Por consiguiente, el enfoque de las RS descrito en este trabajo puede demostrar su utilidad para el estudio del conocimiento docente acerca del medio rural y de su labor educativa. Este marco conceptual permite la lectura, análisis y comprensión de los escenarios educativos rurales, y colabora con la comprensión de su complejidad y diversidad características. Las RS aúnan los múltiples

lenguajes que circulan de manera cotidiana en un plano simbólico y no se limitan únicamente a la infraestructura o espacio físico de la escuela (León Rodríguez, 2022).

La política pública para fortalecer la escuela rural requiere nuevos indicadores que reflejen las experiencias y sentimientos de sus actores, especialmente los que interactúan en la escuela (Urbina, Aillon y Álvarez, 2011). Los hallazgos de este proyecto buscan apoyar decisiones que promuevan políticas y prácticas pedagógicas que apoyen la tarea docente y promuevan el derecho a una educación de calidad en zonas rurales, contribuyendo a reducir la brecha existente actualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera García, M. A., Quezada Mora, S y Camacho Pérez, K. R. (2019). "Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado", en Schmelkes, S. y Águila, G. (coords), *La educación multigrado en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 75-104.

Arias Gaviria, J. (2017). "Problemas y retos de la educación rural en Colombia", *Revista Educación y Ciudad* 33, pp. 53-62. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647>

Arias Gaviria, J. (2021). "El campesinado en la educación rural: un debate emergente", *Pedagogía y Saberes*, núm. 54, enero-junio, Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional, pp. 171-185. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>

Bautista, Enrique (2018). "Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado", *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades* (5), pp. 40-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521992>

Batthyány, Karina, y Cabrera, Mariana (Coords.). (s.f.). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Brumat, María Rosa y Baca, Claudia Beatriz (2015). "Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba", *Educación, Formación e Investigación* 1(2). pp. 1-16. Recuperado de https://iscarena-cba.infod.edu.ar/sitio/ingreso2018/uploadBrumat_Practicas_docents_en_contextos_de_ruralidad.pdf

Bustos Jiménez, Antonio (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro.

Boix, Roser (2011). "¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado", *Profesorado Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(2), pp. 13-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002>

Boix, Roser (2020). "Prólogo", en D. Juárez Bolaños, y J. D. González Fraga (coords.), *Formación de docentes para los territorios rurales*. Miradas internacionales, Ciudad de México: Colofón, pp. 15-19.

Carreras, M. P., Belló, P. y Torres Stöckl, C. M. (2020). "Trabajo docente y narrativa: Las dimensiones del Ser docente", *Revista diálogo educacional*, pp. 1185-1204.

Recuperado de <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066>

Carreras, M. A., Carreras, M. P., Torres Stöckl, C. M. y Nieto Barthaburu, M. (2020).

"Trabajo docente en profesores de Tucumán y Santiago del Estero: Representaciones sociales y núcleos de significación de malestar /bienestar", *Revista Trazos Universitarios*, pp. 1-21.

Recuperado de <http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/2020/12/29/trabajo-docente-profesores-tucuman-santiago-del-estero-representaciones-sociales-nucleos-significacion-male s tarbienestar/>

Carreras, M. P. y Novaes, A. (2022). "Relatos epistolares sobre el trabajo docente:

Representaciones sociales de docentes del Norte de Argentina", *Revista Educación y Cultura contemporánea*, vol. 19, n°58, pp. 330-344. Recuperado de <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificoscom.br/index.php/reeduc/article/w/10002/47968279>

Cárcamo Vázquez, H. y Méndez Bustos, P. (2017). "La influencia de la experiencia en el

modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos rurales de la región de Ñuble-Chile", *Revista Electrónica Educare*

23, (3). pp. 69-88. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.4>

Carrero, M. y González, M. (2016). "La educación rural en Colombia: experiencias y

perspectivas", *Revista Praxis Pedagógica* 16 (19), pp. 79-89. Recuperado de <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>

Cloke, P. J. (2006). "Conceptualizing Rurality", en Cloke, P., Marsden, T. y Mooney, P. (coords.), *the handbook of rural studies*, London: Sage Publications, pp. 18-28.

Recuperado de <https://doi.org/10.4135/9781848608016>

Corvalán, J. (2006). "Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países", *Revista Colombiana de Educación* 51, pp. 40–79. recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245003>

Crovetto, M. M. (2019). "Espacios rurales y espacios urbanos en la Teoría social clásica", *Revista Área de Estudios Urbanos* 11, pp. 15-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5596/559666676001/559666676001.pdf>

Cruz Avendaño, R. M. (2014). "La construcción de la identidad docente: inserción y profesionalización en escuelas primarias Conafe del Estado de Oaxaca", en Broca Domínguez, I. C., Castro Porcayo, D. y Moreno Benítez, M. F. (Coords), *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes*, Oaxaca: Editorial Universidad La Salle, pp. 140-160. Recuperado de <https://librosdigitales.ulsaoaxaca.edu.mx/index.php/libros/catalog/view/Practicasdcentes/72/134>

Cruz Avendaño, R. M. (2014). La construcción de la identidad docente: inserción y profesionalización en escuelas primarias Conafe del Estado de Oaxaca. En Broca Domínguez, I., Castro Porcayo, D. y Moreno Benítez, M. (Coords.), *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes* (pp. 140-160). Oaxaca: Editorial Universidad La Salle

Cruz Senovilla, M. y Juárez Bolaños, D. (2017). "Educación rural en el Salvador y México: los casos de las escuelas primarias unitarias", *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 40, (1), pp. 111-129. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162006/>

Cuevas, J. y Mireles, O. (2016). "Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología", *Revista Perfiles Educativos* 38 (153), pp. 65-83. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000300065>

Degenne, A. y Vergés, P. (1973). "Introduction à l'analyse de similitude", *Revue française de sociologie* 14 (4), pp. 471-512. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_4_1060

De la Fare, M. (2010). "Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina - aportes para una reconstrucción histórica", *Serie Informes de Investigación* N° 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informes_investigacion_02.pdf

Domínguez Párraga, L., Chaves Carillo, M., Valor Salas, M. y García Perales, N. (2022). "La técnica fotovoz aplicada a la docencia universitaria: su utilidad en el desarrollo de competencias", en Ribera Puchades, J. y Saénz de Jubera Ocón, M. (coords.), *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja., pp. 133-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=866778>

Entreculturas. (s.f.). *Educación rural*. Recuperado de <https://www.entreculturasorg/noticia/educacion-rural/>

Estrada, María del Mar (2015). "Multigrado en derecho propio", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 45 (2). pp. 43-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6017996>

Flament, C. (1962) L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle* 4, pp. 63-97.

Flament, C., Degenne, A. y Vergés, P. (1971). *Similarity Analysis*. París: Maison des Sciences de l'Homme.

Galván Mora, L. (2020). "Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación", *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1 (2), pp. 48-69. Recuperado de <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>

Ginés Sánchez, X. y Querol Vicente, V. (2019). "Construcción social de lo rural y nueva ruralidad. Una aproximación al marco de interpretación de lo rural de agentes políticos y sociales", *Revista Economía Agraria y Recursos Naturales* 19 (1), pp. 37-57. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/ags/earnsa/290533.html>

Gutiérrez, S. (2019). "Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 10(29), pp. 105-123. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>

IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ª Ed. México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.

Juárez Bolaños, D. (2017). "Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador", *Sinéctica* 49, pp. 1-16. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2017000200002>

Koffka, K. (1973). *Principios de psicología de la forma*. Buenos Aires: Paidós

Köhler, W. (1929). *Gestalt Psychology*. New York: Liveright.

León Rodríguez, A. M. (2022). "La educación rural y el maestro rural en Colombia: perspectivas teóricas para su abordaje", ponencia presentada en el *III Congreso Internacional de Educadores, Pedagogías y Didácticas*, Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia, 22-24 de junio de 2022 (I fase virtual). 12-14 de octubre de 2022 (II fase presencial), pp. 2-19. Recuperado de https://educacionespedagogiasydidacticbas.com/memorias/ana_maria_leon_rodriguez.pdf

Ley de Educación Nacional. (2006). *Ley N° 26.206*. Argentina: Congreso de la Nación.

Lorenzatti, M. (2003). "Regímenes especiales: una definición política para la educación de jóvenes y adultos", ponencia presentada en el *Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal ¿Educación para todos?"*, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina, 26, 27 y 28 de junio de 2003.

Matijasevic, M. T. y Ruiz Silva, A. (2013). "La construcción social de lo rural", *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 3(5), pp. 24-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/410872>

Meta (2009). *WhatsApp*. Recuperado de <https://www.whatsapp.com> .

Montoya de la Cruz, G., Valencia Arcila, L., Vargas López, L., García Palacio, J., Franco Montoya, J. y Calderón Serna, H. (2022). "Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestros y maestras rurales" *Revista Praxis y Saber* 13 (34), pp. 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext

Moreno, M. & Ratinaud, P. (2015). *Manual de uso de Iramuteq. Sitio oficial de Iramuteq*. Universidad de Toulouse. Toulouse: LERASS. Recuperado de <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>

Moscovici, S. (1961/1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Núñez, J. (2010). "Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana", *Revista Iberoamericana de Educación* 52 (7), pp. 1-14. Recuperado de <https://rieoei.org/rie/article/view/1762>

Ortega Mejía, D. y Meza Negrete, Duley, C. (2021). "Representaciones y actitudes sobre la escuela rural. La mirada de los estudiantes", *Revista Palabra* 21 (1), pp. 142-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8107333>

Pacheco, L. (2013). "Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana.", *Investigación y Posgrado* 28 (1), pp. 87-118. Recuperado de http://dspace.uan.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/3/Fuimos_a_semb_rar_cultura.Los_maestros_y.pdf

Ratinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ. Versión 0.7 alpha 2*. Recuperado de <http://www.iramuteq.org>

Reinert, M. (1983). "Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte", *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), pp. 187–198. Recuperado de https://www.numdam.org/article/CAD_1983__8_2_187_0.pdf

Reinert, M. (1987). "Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte-Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud", *Bulletin de Méthodologie Sociologique* 13 (1), pp. 53–90.

Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste, *Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles (JADT). Lexicometrica*, pp. 557–569.

Reinert, M. (2003). "Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode "ALCESTE"", *Semiótica-La Haye Then Berlin-*, 147(1/4), pp. 389–420.

Rebolledo Angulo, V. y Torres Hernández, R. (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México; Red Temática de Investigación de Educación Rural. Recuperado de: <https://jariwa.koha.es/cgi-bin /koha/opac-detail.pl?biblionumber=47851>

Sacco Dos Anjos, F. y Velleda Caldas, N. (2014). "De la medida de lo rural a lo rural bajo medida: un estudio sobre representaciones sociales", *Cuadernos del CENDES*, 31(86), pp. 73-93. Recuperado de <https://ve.scielo.org/pdf/cdc/v31n86/art05.pdf>

Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2015). "Social representations: a revolutionary paradigm?", In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (coords.), *Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge:Cambridge University Press, pp. 3-11. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.003>

Serna, J. y Patiño, S. (2018). "Educación y desarrollo humano en los contextos rurales", *Revista Temas* 3 (12), pp. 189-200. Recuperado de <https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>

Sime-Poma, L. (2013). "El docente de educación básica como objeto de estudio en los posgrados en educación básica de excelencia en Brasil", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV (11), pp. 26-44. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719310>

Soto, D. (2012). "La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense 1948 - 1974", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 (18), pp. 211-243. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4217140>

Souza, Elizeu, Teixeira, A., Sueli y Martins, Mariana (2012). "Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais". *Educação*, 37(2), pp. 351-364. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/198464444128>

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Torres Stöckl, C. y Carreras, M. (2020). "Hacer- ser docente en tiempos de pandemia. Una encrucijada entre lo político y lo ontológico". *Psico-logos*. pp. 32-51. Recuperado de <https://www.psicologia.unt.edu.ar/edicion-extraordinaria-edicion-covid-19/>

Torres Stöckl, C. y Carreras, M. (2022). "Travesía docente en los inicios de la pandemia: vivencias y saberes de un grupo de maestros y profesores del Norte Argentino", *Revista Investigando en Psicología* 21, pp. 133-158. Recuperado de <https://psicologiauntojs.org/index.php/investigando-n-psicologia/article/view/66>

Urbina, C., Aillon, M. y Álvarez, M. (2011). "Indicadores para una educación rural de calidad: Más allá de los resultados académicos", *Revista Iberoamericana de Educación* 55(4), pp. 1-15.

Urbina Cárdenas, J., Díaz Camarón, J. y Urbina García, D. (2022). "Representaciones sociales de estudiantes del Catatumbo sobre escuela rural", *Praxis y Saber* 13 (33),

- pp. 1-18. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13132
- Vaillant, D. (2007). "La identidad docente, nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado", ponencia presentada en el *I Congreso Internacional sobre tendencias en la formación del profesorado*, Barcelona, España, 5, 6 y 7 septiembre. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Varela Freire, G. (2018). "La realidad de las escuelas rurales de difícil y muy difícil acceso en Tucumán", ponencia presentada en la *8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Las Luchas por la Igualdad, la Justicia Social y la Democracia en un Mundo Turbulento*, CLACSO. Buenos Aires, Argentina, 19-23 de noviembre de 2018.
- Vera Angarita, N., Vera Angarita, L. y Gil Jurado, C. (2016). "Una escuela ¿Para qué la idea de lo rural?", *Revista Jangwa Pana* 15 (2), pp. 181–196. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5880/588069587003.pdf>
- Wang, C. y Burris, M. (1997). "Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment", *Health Education & Behavior*, 24 (3), pp. 369–387. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wang, C. (1999). "Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health", *Journal of Women's Health* 8 (2), pp. 185–192. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10100132/>

Wang, C. (2003). "Using Photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor", En Minkler, M. y Wallerstein, N. (coords.), *Community-based participatory research for health*, JosseyBass/Wiley, pp. 179-196.

Wertheimer, M. (1923). "Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt" [Investigaciones sobre la teoría de la Gestalt]. *Psychologische Forschung* 4, pp. 301–350.

Zorrilla Fierro, M. (2002). "¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?", ponencia presentada en la *Mesa Panel Calidad y Equidad en Educación*, Escuela Normal Rural Raúl I. Burgos. Ayotzinapa, Guerrero, Mexico, 2 de junio de 2002. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/757806977/Relacion-del-maestro-con-calidad-y-equidad-en-educacion>