

“Estar siendo / haciendo entre escuelas rurales, en el departamento Gral. Güemes. Provincia de Salta.

Alvarez Gonzalo Sebastian, Ana Carolina Guaymás y Pinto Ana.

Cita:

Alvarez Gonzalo Sebastian, Ana Carolina Guaymás y Pinto Ana (2023). *“Estar siendo / haciendo entre escuelas rurales, en el departamento Gral. Güemes. Provincia de Salta. 1ER CONGRESO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN RURAL: “EXPANDIENDO TERRITORIOS”. Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica Ministerio de Educación, Cultura, Cie, Salta.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gonzalo.sebastian.lvarez/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pome/Am9>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

1ER CONGRESO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN RURAL: "EXPANDIENDO TERRITORIOS"

Eje 3: Prácticas, saberes y experiencias locales y comunitarias en contextos educativos rurales

Título del Trabajo:

"Estar siendo / haciendo entre escuelas rurales, en el departamento Gral. Güemes. Provincia de Salta"

Autores:

Mg. Gonzalo Sebastián Álvarezⁱ

Prof. Guaymás Ana Carolinaⁱⁱ

Lic. Pinto Ana Gabrielaⁱⁱⁱ

Pertenencia institucional: IES N° 6.017

Correo electrónico: geo.sebarez@gmail.com

Modalidad: ponencia

Resumen

En este escrito, se presenta un trabajo de investigación en curso que formaliza las iniciativas de indagación- intervención llevadas a cabo por docentes y estudiantes, del IES N° 6.017 de la localidad de Gral. Güemes- provincia de Salta- desde el pasado año 2022.

Interesó producir conocimiento sobre los modos en que diferentes actores construyen y organizan las experiencias sobre "lo escolar", partiendo (aprendiendo) de sus discursos y prácticas colectivas, en territorios rurales del departamento Gral. Güemes.

Puesto el interés en procesos de subjetivación colectiva, la metodología privilegiada fue el "MAPEO COLECTIVO" (Rizler y Ares,2013) de carácter cualitativo, colectivo y vivencial. Metodología que está permitiendo el ensamble con otras, que apuestan a "la imagen como teoría" (Rivera Cusicanqui, 2015) y los escenarios escolares en clave de "entornos socio- técnicos" (Dussel,2018), posibilitando la producción y democratización del conocimiento sobre lo escolar, actores y sus prácticas, desde múltiples lenguajes (orales, escritos, visuales, sonoros, corporales, "cosas", entre otros.)

Las complejas tramas que organizan las experiencias y prácticas educativas de quienes se encuentran "haciendo escuela" en territorios y comunidades rurales, dialoga con cuerpos teóricos que ponen en tensión el dispositivo escolar, abriendo el pensamiento a prácticas docentes "comunales".

La educación en contextos rurales tuvo y tiene, una importancia fundamental para atender a diversas necesidades de sujetos pertenecientes a poblaciones históricamente postergadas (Bolaños, 2020,

Olea, 2013), en áreas de instrumentar mejores decisiones que lleven a construir alternativas socioeducativas y formas de habitar “comunalmente” (Díaz Gómez, 2004).

Investigar los modos en qué se “está siendo” y “se está haciendo” “lo escolar” en las dieciséis escuelas primarias rurales del departamento Güemes, exigió “cartografiar” discursos y prácticas CON quienes les dan vida día a día, entramándose con lo territorial y entendiendo que, este último término, excede criterios espaciales, normativos, demográficos y miradas “urbanas” de sospecha sobre la “educabilidad”, de quienes están formando parte.

Palabras clave: experiencia escolar, espacio social rural, cartografías, mapeo colectivo.

Introducción

Las fuentes oficiales del Ministerio de Educación de la provincia explicitan que, en Salta, se encuentran funcionando un total de 645 establecimientos educativos (primarios y secundarios) en ámbitos rurales de los 23 departamentos, siendo Rivadavia, San Martín, Anta, Santa Victoria, Orán e Iruya, los que mayor concentración presentan. El departamento Gral. Güemes reúne un total de diecinueve establecimientos educativos rurales, siendo dieciséis de nivel primario y de gestión estatal.

La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Artículo N° 49 de la Ley de Educación Nacional).

Pensar las escuelas rurales requiere tomar en consideración el territorio en el que se localiza, así como los actores involucrados en sus actividades.

En general, cuando se alude a ruralidad en Argentina, se priorizan criterios demográficos, normativos e institucionales, y su escasez, no explorándose la heterogeneidad de elementos que implica lo espaciotemporal y sensibilizar miradas hacia estrategias y experiencias colectivas, producidas en las tramas de relaciones en territorios rurales.

En palabras de Terigi (2021),

Estas diferencias no son sólo territoriales: son sociales, económicas y culturales, pero además se plasman en el cotidiano escolar en datos concretos como la diferencia en las facilidades de acceso físico a la escuela, la antigüedad de la prestación del servicio escolar en la zona (con su impacto en los niveles educativos de las madres y los padres), las

economías familiares de subsistencia (con su correlato de aporte de lxs niñxs a la economía familiar) o ligadas al salario y el jornal. (p.17)

El tejido de situaciones, condiciones materiales y simbólicas, desde las más distantes a las más cotidianas, que configuran las experiencias e historias de los sujetos en territorios rurales, parecieran estarse produciendo a partir de diferentes ausencias materiales e institucionales que, terminan desencadenando formas variadas de vulnerabilidad. Entramándose con la baja densidad demográfica, amplias extensiones agro-ganaderas, ausencia de instituciones y servicios estatales, se producen otros modos de “cotidianidad” y formas otras de desigualdad, pero, también, formas “otras” de “estar siendo – haciendo” escuelas.

Apuesta conceptual (Desde dónde pensamos)

Gormaz (2023), en uno de sus trabajos, se expresa sobre la necesidad de reconceptualizar eso que se nombra como ruralidad:

...una definición universal de “lo rural” parece poco adecuada. La caracterización de lo rural como categoría residual de lo urbano desvaloriza el desarrollo del propio contexto. La remisión a lo natural, sano, ausente de tensiones plantea una mirada reduccionista y bucólica del ámbito rural. Es necesario, entonces, renovar la interpretación de la ruralidad teniendo en cuenta las variadas dinámicas que se desarrollan en los diferentes territorios atendiendo a las particularidades históricas, sociales, culturales, ambientales e institucionales. (P.12)

Recuperando las apuestas conceptuales de autores mencionados con anterioridad, esta investigación parte de considerar una caracterización de los **territorios rurales** pensando su materialidad y lo simbólico de forma relacional. Tensionar las miradas sobre los territorios donde se sitúan las escuelas, identificando cambios ocurridos desde sus años fundacionales y, también, las permanencias, los actores sociales involucrados en el desarrollo del territorio, el contexto y formas de ser, hacer, estar – habitar- escenarios escolares que, en sus singularidades, van cambiando, sin perder su sentido.

Las escuelas rurales, también, son pensadas como territorios y entornos “socio- técnicos”, que se construyen en singulares formas de habitar y transmitir “la cultura”.

Suele describirse a las escuelas rurales como ámbitos organizacionales incompletos, que no alcanzan a ser una “verdadera escuela”. Estas miradas conllevan que se les otorguen una condición de minusvalía respecto de la escuela graduada urbana y desconoce el valor de política de igualdad que implica localizar una escuela allí donde se establecen poblaciones, independientemente de la cantidad de habitantes y de su condición de mayor o menor aglomeración (Olea; 2020).

Contrario a lo anterior, aquí se exploran las escuelas rurales “**como territorios agrestes**” (Dussel, 2022) que pueden haber sido invisibilizados por miradas resignadas, prácticas rutinarias de tanto caminar los mismos patios, pasillos y aulas, o, dejadas de lado, por encontrarse alejados en la periferia, las fronteras o lo inhóspito.

Se propone aquí cambiar el foco de análisis y mirar estas escuelas como “escuelas otras”, producto de singularidades donde se tejen experiencias colectivas. La situación, dice Inés Dussel (2020), es que las escuelas son mucho más que planificaciones, actos, tareas y actividades:

actúa como un umbral, construyendo un espacio otro, un espacio distinto. Que la escuela “opera como un pasaje”, como diría Walter Benjamin. Un pasaje hacia otros lugares y posibilidades. Un pasaje que cuestiona las herencias y los destinos prefijados, que es la vez puente que nos permite cruzar a la otra orilla y escala para alzarse sobre la inexorabilidad de lo dado. Para muchos niños, más aún para muchas niñas, la escuela es un lugar separado de la familia y de otras ocupaciones. (Magro, 2022)

Desde otros lugares geográficos y epistémicos, con la noción de “**Ch’ixi**”, Rivera Cusicanqui le permitió a este equipo conceptualizar los escenarios escolares como tejidos: “porque en el tejido se entrelazan -metafóricamente- los opuestos de la trama. Y en ellos salen los colores opuestos, que crean dos tramas. Digamos que tienes tú una vizcacha negra, sobre blanco, y das la vuelta al tejido y la vizcacha es blanco sobre negro. Esas enseñanzas metafóricas del textil tienen mucho que ver con la idea de que lo ch’ixi es un campo de fuerzas que entretejen la oposición en forma dinámica, creativa, pero además capaz de convivencia y de aceptación mutua.” (Cacopardo, A. 2018)

Campos de fuerzas que entretejen la oposición en forma dinámica que, entramado con la propuesta de Dussel (2022) posibilita deconstruir discursos dualizantes sobre las escuelas, en torno a sus cambios y permanencias:

No estoy a favor de conservar la escuela tal como está —creo que hay un montón de cosas que tenemos que revisar—, pero tampoco me gusta este discurso modernizador que busca arrasar con todo y dismantelar la escuela en lo que tiene precisamente de espacio potencialmente más emancipador (Dussel, I. 2022)

Metodología y técnicas de análisis

Esta investigación es cualitativa y participativa porque, se entiende, el conocimiento se construye colectivamente, con la finalidad de incidir, transformar y emancipar.

Siendo la lógica metodológica participativa, se indaga, interpreta e interviene CON los otros. Aquí, el cruce de voces, miradas y escuchas, permite pensar a estudiantes de profesorado, docentes del

instituto, docentes de las instituciones asociadas, estudiantado y familias, como comunidades epistémicas, CON derecho a conocer, a ser parte en el proceso de investigación.

Se privilegió el “Mapeo colectivo” por ser una metodología cualitativa, colectiva y vivencial, que recupera lo visual, más allá de lo ilustrativo y dialoga con la apuesta conceptual.

Rizler y Ares (2013) definen el mapeo colectivo como:

un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio (...) Esta mirada es complementada con el proceso de recordar y señalar experiencias y espacios de organización y transformación, a fin de tejer la red de solidaridades y afinidades (P.12)

La experiencia de trabajar produciendo mapas colectivos por parte de este equipo de investigación - en el marco de “las prácticas docentes” en la formación inicial- CON las personas que hacen a las escuelas y comunidades, anima, en esta oportunidad, a profundizar los esfuerzos que inscriben lo visual y participativo, como forma de conocer.

Se entiende al mapeo como una metodología que puede emplearse en el marco de una investigación participativa, la cual “supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción” (Salerno, 2020, p. 2). El investigador indica que se busca producir un conocimiento útil, que se democratice y socialice con la población, y enfatiza que el modo de efectuar dicha investigación

constituye una acción de sensibilización y organización territorial. Cuando Haesbaert (2011) alude metodológicamente a territorio, refiere a “una relación social mediada y moldeada en la o por la materialidad del espacio” (p.290). Esto significa que no es posible pensar al espacio social y escolar por separado de las relaciones sociales, de las relaciones de poder y de los actores que lo conforman.

Categorías, para seguir recorriendo- trabajando en lo rural

Las indagaciones que este equipo de trabajo viene realizando sugieren que, la materialidad de “lo escolar” en la ruralidad del departamento, no inicia en el establecimiento, en el edificio. Como una extensión, **esos largos recorridos que tejen estudiantes y docentes, a pie o “a dedo”, da lugar al inicio de la jornada escolar.** La falta de transporte público, en la mayor parte de los casos, da lugar a otras formas de interacción. “Lo rural” y las prácticas comunales que ahí se producen, alteran horarios, contenidos, roles, funciones, formatos de enseñanza y ritmos de aprendizajes.

Valorando el recorrido de indagación que este equipo viene desarrollando desde el año 2017 en las dieciséis escuelas primarias rurales del departamento Gral. Güemes, las preguntas que nos unen con las personas, en la construcción de **respuestas emancipantes, es decir, respuestas en acto, aquello que invita a la acción, a un “estar haciendo” y que no puede finalizar en un escrito**, son:

¿Cómo se organizan las experiencias sobre “lo escolar”, en las dieciséis escuelas primarias rurales del departamento Güemes?; ¿Qué cosas (materiales y no materiales), relaciones y temporalidades, forman parte de la organización de las experiencias de la escolaridad rural?; ¿Cuáles elementos discursivos y no discursivos permiten advertir articulaciones entre tiempos, espacios y exigencias escolares y los modos en que los actores se relacionan con el territorio?; ¿Qué significados tiene la escuela para estas presencias que tejen sus experiencias, en territorios rurales del departamento?; ¿Cómo se expresan éstas significaciones, en las prácticas de enseñanza de los docentes?

Recuperando registros de visitas y conversaciones con las personas, puede interpretarse que, estas dieciséis escuelas primarias de gestión estatal “están siendo” en lo solapado y alterado que provoca la convergencia de diferentes elementos, pero, algo las distingue. Las relaciones que organizan su cotidianeidad no quedan alienadas a lo normativo y curricular (el deber por mandato y el deber de la transmisión), tampoco, organizan sus experiencias en torno a “discursos del déficit”. Estas escuelas, son posibles porque existen cuerpos afectados por diversas necesidades y se dejan afectar en el reconocimiento de las situaciones contextuales que vivencian (Álvarez y Guaymás, 2022). Las relaciones que permiten pensar en estas escuelas se encuentran atravesadas por lo “urgente”.

Un concierto de palabras resuena en las mentes de quienes se animan a recorrer las escuelas rurales del departamento y, en un ejercicio colectivo, darles imagen a esas palabras. Estas, articulan lo social, lo comunitario y lo escolar, borrando separaciones (materiales y simbólicas) propias de una “gramática escolar moderna”: “repitencia”, “ausentismo”, “trabajo”, “cosecha”, “sobreedad”, “personal único”, “clima”, “vulnerabilidad”, “río”, “riego”, “tabaco”, “verdura”, “matrícula”, “plurigrado”, “jornada extendida”, “albergue”, “ausencia estatal”, “políticas erradas”, “alimentación”, “abrigo”, “sed”, “hambre”, “sueño”, “analfabetismo”, “semianalfabetos”, “transporte”, “distancias”, “donativos”, “campo”, “tierra”, “viento”, “lluvia”, “calor”, “informalidad”, “abandono”, “familia”, “enfermedad”, “tristeza”, “alegrías”, “mamá seño”, “profe amigo”, “noche”, “sol”, “moras”, “agua fresca”, “hacer dedo”, “calendarios flexibles”, “aula- casa”, “deudas”, “cuentas”, “desayuno”, “pan”. Las palabras son interminables y en las bocas de quienes las enuncian día a día, cobra una densidad simbólica, vivencial y contextual, imposibles de simplificar.

Para algunas voces, la escuela funciona como “una compensación” alimentaria para las familias que organizan sus posibilidades de vida, entre la “informalidad del trabajo” y “políticas sociales erradas”. La taza de té y el sándwich de fiambre, luego el almuerzo, en el mejor de los casos, dibuja la expectativa

de infancias y adolescencias que, por otro lado, asisten a las escuelas “con alegría”. En palabras de varios profesores, “los chicos” “vienen a la escuela con alegría”, “ellos manifiestan otras prioridades”, son más humildes, están despojados de la vergüenza de asistir “con las mismas ropas”, “llegar con las zapatillas embarradas o gastadas” y “mochilas improvisadas con bolsas de negocio”. Las subjetividades producidas en el calor de la posesión material parecieran no ocupar las mentes de estas generaciones.

El trabajo tanto si se consigue como si falta, organiza la vida de infancias y adolescencias dentro y fuera de las escuelas, junto con el calendario estacional. Como mandato, los docentes aluden a “los alumnos golondrinas”, refiriendo a aquellos que viajan con sus padres de provincia a provincia por el trabajo en las cosechas, según sea la estación del año y, como un fantasma, el flagelo del analfabetismo acompaña los itinerarios de estas personas migrantes. Quienes no acompañan el recorrido de sus padres en las “peregrinaciones laborales” quedan a cargo de parientes alimentando todos los días las huellas de la casa hacia las escuelas, reuniendo presencias de diferentes edades que, pasan a formar parte de la matrícula rural y, nuevamente por el tipo de trabajo, se les adjudica otras etiquetas como “hijos de los trabajadores del azúcar” o “los pibes del tabaco”.

Las escuelas, las cosechas, las canchas y el “El cajón” (un cauce del río “Mojo Toro”), forman parte de los escenarios de recreación nombrados por “lxs pibxs”, son lugares donde se reúnen y se olvidan de “los quilombos de la casa”. Aunque los pueblos quedan relativamente cerca, no los frecuentan seguido porque, están atravesados por otras prácticas, otros ritmos, cosas y prioridades.

Esos grupos divididos en espacios diferentes llamados “pluricursos”, reúnen pibxs de edades dispares y aunque pequeños en cantidad, los desafíos pedagógicos resultan bastante grandes. Directivos y docentes deben atender distintas situaciones de sus prácticas, en contextos de escasez de recursos básicos. En apariencia las escuelas “se montan en medio de la nada” dando lugar a figuras del “estar siendo” docentes y estudiantes desde ámbitos no teóricos, desde lugares desconocidos.

Reflexiones, para una Pedagogía en lo rural

Muchas son las representaciones y prejuicios negativos en torno a las escuelas rurales, “la calidad de la enseñanza y los aprendizajes”. Con quienes se trabaja, ya no creen que se enseñe o aprenda menos, en realidad, se enseña y aprende de otros modos porque los modos y las normas de “la escuela” moderna y urbana, sucumben a la realidad del personal único o de la piba que tiene que hacer de madre y padre, para sus hermanxs. En palabras de un director, “uno tiene que hacer de padre, psicólogo, enfermero y de amigo”, quizás por eso mismo, los afectos y las emociones, en estas escuelas, son una prioridad en su organización diaria y en la planificación de la enseñanza.

Sí, inquieta el prejuicio social que se le otorgan a las instituciones educativas y habitantes en espacios rurales. En palabras de varios docentes, “se confunde calidad de enseñanza con carencia de recursos, lo cual impacta en la calidad educativa”. La falta de conocimiento sobre las realidades educativas en la escolaridad rural anida en los pensamientos de “lxs pibxs”, afectando la proyección de sus estudios secundarios: “no voy a poder rendir en la técnica”, “todos dicen que allá, no es tan fácil como donde estudié”, “para que me voy a esforzar si se me terminan riendo”. Las valoraciones negativas hacia lo educativo en escenarios de ruralidad, también, inciden en la construcción de proyectos escolares de vida. Sin embargo, en palabras de una directora de una escuela a la cual se llega después de tres horas de viaje por un camino agreste, en el (otro) corazón del departamento Güemes, “se trabaja bien porque al ser tan poquitos, es mucho lo que hacemos. Rogelia (la ordenanza) es la mamá y abuela de todos”

Estas escuelas, como tantas otras, están teñidas de problemas, como teñidos están los cuerpos y relaciones que le dan vida y exceden lo escolar. Sin embargo, en ese proceso de conversar, escuchar, escribir, dibujar, los problemas se convierten en preguntas para la acción. Se construyen interrogantes en torno a esos problemas, se promueven prácticas para hacer hablar a esos cuerpos y contextos, para pensar una pedagogía, efectuaciones educativas, de lo rural.

Bibliografía:

Álvarez, G. y Guaymás, A (2022). Cartografías para una Pedagogía de la Educación Rural, en el departamento Gral. Güemes, provincia de Salta (2022- 2023). X ENCUENTRO PROVINCIAL DE PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EDUCATIVAS. Dirección de Educación Superior Salta, Salta. Dirección: <https://www.aacademica.org/gonzalo.sebastian.lvarez/7>

Cacopardo, A. (2018) ““Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible”. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui”. Andamios vol.15 no.37 Ciudad de México may./ago. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000200179

Cragolino, E. y Lorenzatti, M. C. (2002). Formación Docente y Escuela Rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas, Año 2, n° 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 63-76.

Díaz Gómez, F. (2004) “Comunidad y comunalidad”. En: Diálogos en acción. UNAM-México.

Dussel, I. (2018) “¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela”. En: Perfiles educativos vol.40 spe Ciudad de México 2018 Epub 29-Ene-2021. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500142

Dussel, I. (2022) “¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia.” En revista IICE- FILO- UBA. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/11333>

Dussel, Inés; Roldán, Paola (2022). Clase Nro.2: Los escenarios educativos como entornos sociotécnicos: espacios, medios e interacciones mediadas por artefactos. Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

El enfoque de Dussel para pensar la articulación entre educación y entornos digitales. (2018). Recuperado de <http://isep-cba.edu.ar/web/2018/04/18/el-enfoque-de-dussel-para-pensar-la-articulacion-entre-educacion-y-entornos-digitales/>

Gormaz, Guido (2023). Clase Nro 1: Concepciones actualizadas sobre las ruralidades. Curso: Escuela y territorio. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Haesbaert, R. (2011). El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad. México: Siglo XXI Editores.

Magro, C. (2022) “Inés Dussel. La escuela nos provee de ciertas experiencias de qué es lo común”: <https://carlosmagro.wordpress.com/2022/02/03/ines-dussel-la-escuela-nos-provee-de-ciertas-experiencias-de-que-es-lo-comun/>

Olea, M. (2020) “RURALIDAD Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: INSTITUCIONES, POLÍTICAS Y PROGRAMAS”. CONICET. Ponencia.

Ragno, F. (2020) “Trayectorias escolares en zonas rurales: el caso de la joven pastora y las barreras educativas”. En: ABORDAJES, 2020, 8 (14) ANUAL, ISSN 2346-8998

Rivera Cusicanqui, S. (2015) “Sociología de la imagen. Miradas “Ch’ixi” desde la historia andina”. Tinta Limón, Buenos Aires.

Rizler, J. y Ares, P. (2013) “Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa”. Tinta Limón, Buenos Aires.

Salerno, M. (2020) “Instructivo de mapeo colectivo manual y digital para equipos de salud”. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Terigi, F. (2021) “La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico”. En: “La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad. IICE N°7- FILO-UBA.

ⁱ CV: Magister en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ), Especialista en DDHH (UNS.a), Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNS.a). Docente investigador, en diferentes institutos de educación superior de la provincia de Salta.

ⁱⁱ CV: Profesora en Ciencias de la Educación (UNS.a) y Profesora para la Enseñanza Primaria (IES 6.001). Docente investigadora, en diferentes niveles de educación en la provincia de Salta. Directora de escuela primaria.

ⁱⁱⁱ CV: Profesora en Ciencias de la Educación (UNS.a) y Licenciada en Gestión Educativa (UNC.a). Docente investigadora, en el nivel medio y superior de educación de la provincia de Salta.