



**UNRaf**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
RAFAELA

**Carrera:** Licenciatura en Educación.

**Espacio Curricular:** La práctica docente como objeto de investigación

**Docentes:** Dra. Carolina Cravero, Dra. Mariel Bufarini, Dra. Irene Macera, Esp. Cecilia Dionisio y Esp. Prof. Gélica Rodríguez Atenas

**Ciclo:** Segundo

**Alumnas:** Alexandra Monguzzi  
Caterina Monguzzi

ALEXANDRA MONGUZZI	DNI: 42530684	alexandramonguzzi@hotmail.com
CATERINA MONGUZZI	DNI: 42530683	catimonguzzi@hotmail.com

*LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA RURALIDAD:  
DESAFÍOS DE LA HETEROGENEIDAD EN LA ESCUELA  
SECUNDARIA N° XXX*

Rafaela, Santa Fe, Miércoles 5 de noviembre de 2025

## **La práctica docente y la atención a la heterogeneidad en aulas reducidas: un estudio en la Escuela Rural Secundaria N°XXX “Belgrano” de Nuevo Torino.**

### **INTRODUCCIÓN:**

El presente trabajo final tiene como objetivo explorar la heterogeneidad presente en las aulas de la Escuela Secundaria Rural N° XXX, ubicada en la localidad de Nuevo Torino. Se trata de una institución cuyas particularidades contextuales generan aulas diversas y condiciones que hacen del quehacer docente una tarea singular, configurando una identidad propia de la ruralidad educativa. Este análisis busca responder algunos interrogantes: ¿por qué las aulas se consideran heterogéneas?, ¿cómo se transforma la labor docente en estos contextos? y ¿cómo la tarea docente está determinada por los contextos de las instituciones educativas?

El concepto de aulas heterogéneas, desde la mirada de Rebeca Anijovich (2014), implica reconocer que “el aula está conformada por estudiantes diversos en sus modos de aprender, en sus intereses, en sus experiencias y conocimientos previos, en sus modos de vida y contextos” (p. 38). En este sentido, comprender la heterogeneidad supone asumir que cada estudiante es diferente, con estilos, ritmos y formas de aprendizaje particulares, lo que exige repensar en que el aprendizaje como un proceso que no es igual para todos.

Este tema resulta relevante para el campo de la educación, ya que sitúa en el centro la investigación sobre la práctica docente, entendida como una construcción social atravesada por múltiples dimensiones. Tal como sostiene Achilli (1986), la práctica docente “no se limita al aula, sino que está atravesada por condiciones sociales, históricas e institucionales, y el análisis debe recuperar las voces y los saberes cotidianos de los docentes” (p. 6).

En el contexto particular de la educación rural, el trabajo docente requiere considerar la heterogeneidad en las aulas, que no solo responde a diferencias en los aprendizajes, sino también a condiciones propias de la ruralidad. Entre ellas se encuentran problemáticas de inasistencia vinculadas a las distancias geográficas, incorporaciones de estudiantes en distintos momentos del ciclo lectivo debido a factores económicos y familiares, así como trayectorias escolares heterogéneas.

En este sentido, la práctica docente puede comprenderse como una práctica social que se produce en una trama de significaciones complejas y en escenarios singulares atravesados por contextos múltiples. Siguiendo a Edelstein y Coria (1995), reducir el trabajo docente

únicamente a la enseñanza en el aula invisibiliza una multiplicidad de actividades adicionales que también constituyen parte de esta tarea. La complejidad del quehacer docente radica, justamente, “de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles.” (Edelstein y Coria, 1995, p. 17).

En este marco, resulta fundamental distinguir entre práctica pedagógica y práctica docente. Mientras la primera se centra en la relación directa que se establece entre maestro, conocimiento y alumno, orientada específicamente al “enseñar” y “aprender”, la segunda comprende dimensiones más amplias que involucran la historia personal y profesional del docente, el entramado institucional, la sociología escolar y los contextos sociales en los que dicha práctica se desarrolla cotidianamente en condiciones sociales, históricas e institucionales concretas (Achilli, 1986).

Desde esta perspectiva, la labor docente en contextos rurales trasciende la mera relación de enseñanza y aprendizaje. Los docentes deben considerar no sólo qué enseñar, sino también cómo y en qué momento hacerlo con cada estudiante, atendiendo a características individuales, sociales y contextuales. De este modo, situaciones cotidianas como la imposibilidad de dictar clases los días de lluvia o las limitaciones impuestas por las condiciones económico-sociales de las familias, inciden de manera directa en la práctica docente y contribuyen a complejizarla.

Por lo tanto, se vuelve necesario cuestionar la ilusión de autonomía docente y de control absoluto de la clase, entendiendo que lo que acontece en el aula no está definido exclusivamente por lo que allí sucede. Es preciso reconocer la existencia de un orden extra-pedagógico, donde la dinámica escolar se encuentra estrechamente vinculada a las realidades sociales de los estudiantes, a la historia y organización institucional y al complejo entramado de condiciones sociales que la atraviesan. Como sostiene Dubet (2010), “los problemas sociales no pueden quedar fuera de la escuela y la invaden” (p. 21).

Al mismo tiempo, la práctica docente se configura a partir de la trayectoria personal del docente y de sus experiencias sociales tempranas, que orientan y condicionan sus decisiones y estrategias en el aula. Esta perspectiva, que Bourdieu (1986) conceptualiza como *habitus*, evidencia la imposibilidad de pensar la enseñanza como un hecho aislado de su contexto. En escenarios rurales, dichas disposiciones se articulan con las condiciones sociales e

institucionales propias del territorio, dando lugar a modos singulares tanto de enseñar como de habitar la escuela.

De este modo, comprender la práctica docente implica reconocer la interacción entre factores personales, pedagógicos, institucionales y sociales, así como las particularidades de la ruralidad, reafirmando que la enseñanza es un proceso complejo y situado. En este marco, el presente trabajo se propone analizar cómo los docentes de la Escuela Rural Secundaria N°XXX “Belgrano” de Nuevo Torino afrontan la práctica docente en aulas reducidas, considerando la diversidad de los estudiantes y las condiciones propias del contexto rural, valorando las prácticas docentes como construcciones sociales complejas, dinámicas y profundamente influenciadas por las realidades en las que se desarrollan.

Para complementar los aportes teóricos desarrollados, el trabajo se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo dentro del campo de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva sociológica. En este marco, se realizó un análisis crítico de las prácticas docentes y de la cultura institucional de la Escuela Secundaria Rural N° XXX “Belgrano”, a partir de la observación de las dinámicas cotidianas y la realización de entrevistas semiestructuradas a distintos actores educativos.

Este enfoque permite comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas, identificar los mecanismos mediante los cuales se construye la identidad institucional y analizar el rol que los docentes desempeñan en su quehacer diario. Desde esta mirada, se busca desnaturalizar la enseñanza como un acontecimiento meramente pedagógico, para entenderla como un proceso social situado, que se configura en escenarios singulares donde las condiciones socioeconómicas, las particularidades de la ruralidad y la cultura institucional influyen de manera decisiva en la organización del trabajo escolar y en la experiencia docente.

## **CAPÍTULO I: Contexto en que se inscriben las prácticas.**

### **Marco institucional**

Este trabajo comenzó a desarrollarse en septiembre de 2025, tomando como ámbito de estudio la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° XXX “Belgrano”, junto con sus docentes y estudiantes. Se trata de una institución rural de gestión pública, ubicada en el pueblo de Nuevo Torino, Departamento Las Colonias, provincia de Santa Fe. La localidad cuenta con aproximadamente 818 habitantes (según INDEC, 2010), la mayoría residentes en las zonas rurales circundantes, cuya principal actividad económica es la agricultura y la ganadería.

La localidad de Nuevo Torino, está ubicada en el centro de la Provincia, a 67 Km. al Oeste de la ciudad capital y a 30 Km. al este de la ciudad de Rafaela, limita al Sur con Pilar, al Norte con Felicia, al Este con Humboldt y al Oeste con Bella Italia y Aurelia, con una superficie de 16.500 hectáreas. Siendo sus colonizadores en su mayoría italianos.

El establecimiento educativo se encuentra sobre la Ruta Provincial 10 y ofrece una única modalidad: Bachiller en Economía y Administración, orientada a formar a los estudiantes en ese campo del conocimiento. En el edificio funcionan dos niveles: por la mañana, de 7:15 a 13:00 horas, se dicta el nivel secundario; mientras que, por la tarde, de 13:30 a 17:00 horas, se desarrolla el nivel primario. Este último se organiza en secciones multigrado, mientras que el secundario cuenta con cursos diferenciados por año.

Al ser una escuela rural, la matrícula es reducida: 78 estudiantes en total, acompañados por 18 docentes. La distribución por curso es la siguiente: 19 en primer año, 15 en segundo, 19 en tercero, 10 en cuarto y 15 en quinto. De ellos, 30 residen en zonas rurales, 32 provienen de localidades vecinas y el resto habita en el mismo pueblo.

La institución dispone de una sala compartida para dirección y preceptoría, 4 aulas utilizadas junto al nivel primario y 2 aulas propias para el nivel secundario. Todas cuentan con buena conexión a Wi-Fi, televisores y equipos de aire frío-calor, dado que el edificio no posee instalación de gas. No dispone de laboratorio ni de materiales afines (microscopios, tubos de ensayo, etc.), y los recursos para educación física resultan limitados.

En cuanto a la dinámica de las clases, los grupos presentan gran diversidad en los aprendizajes: algunos estudiantes avanzan en contenidos con mayor rapidez, mientras que otros requieren más tiempo y apoyo. Frente a ello, los docentes suelen diseñar evaluaciones

diferenciadas, adaptando actividades según las necesidades de cada estudiante, ofreciendo en algunos casos propuestas de mayor complejidad y en otros, tareas más sencillas.

Un factor que acentúa la heterogeneidad en la escuela es la asistencia fluctuante de los estudiantes, lo que genera distintos niveles de apropiación de los contenidos, dado que no todos transitan su escolaridad de manera continua. Es habitual que, a mitad de año, se incorporen estudiantes provenientes de otras instituciones, así como jóvenes que, tras haber interrumpido sus estudios durante uno o dos años, deciden retomarlos. Estas situaciones suelen estar vinculadas a la movilidad de las familias, muchas de las cuales se trasladan de un campo a otro, otorgando a la institución características propias de la educación rural. Estos recorridos plantean desafíos importantes, ya que requieren diseñar propuestas, actividades y estrategias de acompañamiento adaptadas a las particularidades de cada estudiante.

En la institución, actualmente se registra la presencia de este tipo de trayectorias en varios cursos: tres estudiantes en primero, tres en segundo, dos en tercero y uno en cuarto y quinto.

A ello se suma un alto índice de ausentismo, especialmente en los días de lluvia, lo que interrumpe la continuidad de los aprendizajes. La directora de la institución nos contó lo siguiente: *Esta problemática afecta al 38% de los estudiantes que vive en zonas rurales y al 41% que proviene de localidades vecinas, ya que solo el 21% reside en el pueblo. Aunque disponen de colectivos interurbanos y vehículos particulares, las condiciones no siempre resultan favorables: los alumnos que viven en el campo suelen trasladarse únicamente en moto o en automóviles antiguos, lo que dificulta la asistencia cuando los caminos se encuentran intransitables; mientras que, en el caso de quienes provienen de otras localidades, el transporte público no siempre es confiable debido a desperfectos frecuentes en los colectivos.* (septiembre, 2025)

Los estudiantes con mayor cantidad de inasistencias suelen presentar también bajo rendimiento académico, ya que pierden continuidad en los contenidos trabajados en clase y se ausentan en instancias de evaluación. (este fenómeno fue analizado desde un enfoque interpretativo, a partir de observaciones áulicas, entrevistas a docentes y registros institucionales que permitieron reconstruir las trayectorias escolares de los estudiantes.). Esto intensifica aún más la heterogeneidad en las aulas reducidas, obligando a los docentes a desplegar diversas estrategias para sostener trayectorias educativas fragmentadas.

Es a partir de lo expuesto que el análisis se centrará en las prácticas docentes orientadas a la atención de la heterogeneidad en la Escuela Secundaria Rural de Nuevo Torino. Institución que se caracteriza por contar con una matrícula reducida y diversa, atravesada además por asistencias fluctuantes debido a las particularidades del contexto rural. Frente a ello, los docentes se ven interpelados a diseñar y llevar adelante propuestas pedagógicas específicas, capaces de responder a las necesidades propias de esta escuela.

En este trabajo, la atención a la heterogeneidad se entiende, desde el enfoque de Rebeca Anijovich (2014), como el trabajo pedagógico con las diferencias reales que existen entre los estudiantes, considerando sus ritmos de aprendizaje, intereses, capacidades, experiencias, estilos de aprendizaje, trayectorias escolares y contextos familiares y culturales. Asimismo, siguiendo los aportes de Flavia Terigi, se reconoce que los estudiantes transitan su escolarización de modos heterogéneos, atravesados por múltiples condicionantes institucionales, sociales y personales; lo que exige revisar las propuestas de enseñanza para acompañar esas trayectorias diversas.

### **Historización de la institución educativa**

A partir de los relatos y entrevistas realizadas a distintos actores de la institución, fue posible reconstruir la historia institucional. Este proceso se llevó a cabo mediante una historización, entendida por Garay (2000) como una construcción presente sobre el pasado, en la que se entrelazan las memorias, experiencias y significaciones de los sujetos. No se trata, por tanto, de narrar una historia lineal ni objetiva de la sucesión de los hechos, sino de construir una memoria colectiva en torno a aquellos sucesos que dejaron una huella en la subjetividad de sus protagonistas.

En este sentido, se considera la historia viva, es decir, aquello que los actores recuerdan, narran y reconocen como parte de su experiencia institucional. Recuperando los relatos de los propios sujetos, quienes fueron describiendo los aspectos que conservan en la memoria por el sentido y significado que estos adquieren tanto para ellos como para el contexto en el que se inscriben. Al mismo tiempo, se rescata la historia en su sentido más tradicional, vinculada a la memoria anual, los hechos y los datos objetivos registrados en los documentos oficiales.

Tal como se expresa en el siguiente fragmento de L. Garay (2000):

“La historia viva se encuentra en el lugar de la memoria de los actores pasados, o en los relatos de los actores actuales de aquella memoria. Pero entonces aquí ya no estaríamos ante un ‘ordenamiento objetivo de la realidad pasada’. Estaríamos ante un conjunto de representaciones de los sucesos pasados, de reconocimientos que han pasado por una selección cuyos criterios están a merced de otra lógica que la del ordenamiento objetivo, la lógica de la subjetividad. De este modo no estaríamos ante la historia, sino ante la HISTORIZACIÓN de la institución y de la propia historia” (p. 22).

De este modo, la historia institucional no se reduce a una cronología de hechos, sino que constituye una construcción social y simbólica que permite comprender cómo la institución se fue configurando, qué sentidos adquirieron los distintos acontecimientos y cómo estos influyen en la proyección hacia el futuro.

La Escuela de Educación Secundaria Orientada N° XXX, constituye como una institución educativa que responde a la necesidad de garantizar el derecho a la educación secundaria obligatoria en el ámbito rural. Su origen se remonta en el año 2009 al funcionamiento del Núcleo Rural de Educación Secundaria Orientada (N.R.E.S.O.), creado con el propósito de implementar un nuevo sistema institucional cuya organización y propuesta pedagógica resultaron superadoras, fortaleciendo la vinculación con los contextos particulares de la educación rural en las distintas Regiones Educativas de la Provincia de Santa Fe.

El objetivo principal de este núcleo fue promover una educación que no desconociera las identidades locales ni las actividades productivas propias del territorio, incorporando propuestas que permitieran incluir, mejorar y extender la educación secundaria rural. En sus primeros años, el N.R.E.S.O. dependía de la E.E.S.O. de la localidad de Bella Italia, y compartía edificio con la Escuela Primaria N° XXX y con la E.E.M.P.A. N° XXX.

La población escolar del núcleo estuvo conformada desde sus inicios por estudiantes de Nuevo Torino y de las zonas rurales cercanas, además de jóvenes provenientes de localidades vecinas que no contaban con escuelas secundarias públicas, como Pilar, Felicia y Colonia Nueva. Inicialmente, el funcionamiento se organizaba bajo la modalidad de pluriaño para primer y segundo año, mientras que tercer año tenía un funcionamiento independiente. Con el transcurso del tiempo y el aumento de la matrícula, la institución logró constituir los cinco cursos diferenciados, consolidando así su crecimiento institucional.

Durante el año 2013, la comunidad educativa consideró necesario dotar a la institución de un nombre propio que contribuyera a consolidar su identidad. En este sentido, y como homenaje a quien impulsó con gran compromiso la creación de una escuela media en la localidad, en 2014 se le asignó el nombre “César Sella”, en reconocimiento a su dedicación y esfuerzo, pese a su juventud y su temprano fallecimiento.

Posteriormente, en el marco de los procesos de fortalecimiento de la educación secundaria rural y del crecimiento sostenido de la institución, el 1° de febrero de 2018 se concretó la creación formal de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° XXX “...”, alcanzando así la tan anhelada independencia institucional. Desde entonces, la escuela continúa con la modalidad de Bachiller en Economía y Administración, ofreciendo una formación integral que combina saberes académicos con la promoción de valores ciudadanos.

En la actualidad, la institución mantiene su funcionamiento en el mismo edificio compartido con la Escuela Primaria N° XXX lo cual favorece el intercambio interinstitucional y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios.

### **La educación rural en el marco de la Ley Nacional de Educación**

La Escuela Rural N° XXX fue creada originalmente como Núcleo Rural, en respuesta a la necesidad de garantizar el derecho a la educación secundaria obligatoria en el ámbito rural. En aquel entonces, muchas familias que trabajaban en los campos no contaban con un espacio cercano donde sus hijos pudieran continuar sus estudios, ya que las escuelas de los pueblos resultaban demasiado lejanas y el acceso a ellas era dificultoso. Así, la institución surge con el propósito de llevar la educación “para todos”, en cumplimiento de la Ley de Educación Nacional Obligatoria N° 26206 sancionada en el año 2006.

En este sentido, su creación puede entenderse como el resultado de una Política Pública, la Ley de Educación Obligatoria que, busca atender a las familias trabajadoras del campo que no disponían de acceso educativo para sus hijos. Sin embargo, la concreción de este establecimiento en territorio rural no se explica únicamente por una disposición estatal, sino también por las necesidades, demandas y acciones de los sujetos locales: familias rurales, docentes y miembros de la comunidad que impulsaron la creación de un espacio educativo en un contexto donde el acceso era limitado. De esta manera, siguiendo a Shore (2010), la escuela surge como respuesta a una situación socialmente problematizada y contribuye a regular y

organizar la vida social, generando una nueva categoría de subjetividad, la de estudiante de escuelas rurales. “las políticas no simplemente asignan identidades particulares a individuos y grupos específicos; construyen activamente esas identidades” (Shore 2010, p.36).

En este sentido, la escuela constituye tanto el producto del cumplimiento de una Ley Nacional como el resultado de una apropiación situada de esa Política Pública. Es decir, traduce una política estatal abstracta “educación para todos” en una experiencia viva y contextualizada: un núcleo rural que se convierte en escuela secundaria, adaptando los medios, los tiempos y las prácticas a su realidad local.

Las políticas educativas, por lo tanto, no deben pensarse únicamente como imposiciones estatales, sino como procesos de apropiación, resignificación y co-construcción por parte de los sujetos sociales que las viven. Los destinatarios de una política, como docentes, estudiantes, familias y comunidades rurales, no son meros receptores, sino agentes activos que reinterpretan y adaptan esas políticas a su propio contexto.

En esta línea, Caisso (2012) sostiene que las políticas “se transforman cuando llegan a los territorios”, porque los sujetos las apropian de maneras particulares, las adaptan y las resignifican. Del mismo modo, Ezpeleta (2004) (en Alucin, 2022) advierte que la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas es un proceso complejo, gradual y no lineal. Así, las políticas públicas, al ponerse en acto, adquieren una agencia propia.

En el caso de la escuela rural N°XXX, esto se refleja en múltiples adaptaciones cotidianas como: la institución ajusta sus horarios considerando el paso del transporte público o escolar, organiza los recreos de modo que los estudiantes puedan desayunar y redefine actividades o proyectos enviados desde el Ministerio para que respondan a las particularidades del contexto rural. De este modo, la política educativa se territorializa, cobrando sentido en diálogo con las condiciones, tiempos y necesidades de la comunidad.

En este marco, la implementación de la Ley Nacional de Educación Obligatoria en el ámbito rural no implicó simplemente la extensión burocrática del sistema escolar, sino una respuesta situada a las demandas de las familias y comunidades que, al construir colectivamente este espacio educativo, producen el sentido mismo de la política. De este modo, la escuela no solo representa el cumplimiento de una norma estatal, sino también una experiencia local de educación popular, en la que la comunidad participa activamente en la configuración de un derecho y en la transformación de sus propias condiciones de vida.

## **Instituyente - Institucionalización - Instituido**

La institución educativa fue creada originalmente como un Núcleo Rural, pensado para atender a familias rurales y organizado en aulas plurigrado. Se trataba de una escuela pequeña, destinada a formar a un reducido número de estudiantes hijos de familias que residían en los alrededores.

Sin embargo, algunos años después de su creación, la escuela comenzó a recibir estudiantes no solo de familias rurales cercanas, sino también de localidades vecinas como Pilar, Felicia, Colonia Nueva, Humboldt y Sarmiento. Este incremento en la matrícula impulsó la organización de cinco cursos diferenciados. De este modo, la institución, que en sus inicios estaba pensada para un grupo limitado, debió adaptarse y reorganizarse para dar respuesta a nuevas demandas educativas.

Este proceso de transformación evidencia la interacción entre las fuerzas instituido e instituyente. Lo instituido se refleja en el Núcleo Rural original, con su estructura, reglas y expectativas iniciales, diseñado para un grupo reducido de estudiantes de la zona inmediata, representando lo que ya estaba establecido. Por su parte, lo instituyente se manifiesta a través de la llegada de alumnos de otras localidades, los cambios en la organización escolar, las formas de enseñanza de los docentes, los horarios, la necesidad de nuevas aulas, el edificio y las relaciones afectivas y jerárquicas, que generan nuevas necesidades y cuestionan la organización previa. Esto impulsa la creación de proyectos, estrategias y adaptaciones que permiten atender a un alumnado heterogéneo.

El crecimiento del Núcleo Rural hacia una escuela consolidada ilustra cómo la institucionalización se produce en la tensión entre lo instituido y lo instituyente. La escuela logra formalizar su estructura, consolidándose como una institución educativa independiente y organizada, mientras incorpora los cambios impulsados por la diversidad de su alumnado. Así, deja de ser únicamente un Núcleo Rural y se establece como una institución reconocida, con cinco cursos diferenciados, integrada en la comunidad y capaz de sostener su funcionamiento frente a nuevas demandas.

De este modo, según Garay (2000), la identidad institucional se configura en un diálogo constante entre lo instituido y lo instituyente, reconociendo que las estructuras históricas, los mandatos fundacionales y las tradiciones escolares pueden actuar como limitantes, pero

también como puntos de partida para reconfigurar prácticas y significados en respuesta a las demandas del presente.

## **CAPÍTULO II: La práctica docente como objeto de reflexión**

### **La historia como construcción social e identitaria**

El proceso de conformación institucional de la E.E.S.O. N° XXX permite comprender el lugar que la escuela ocupa dentro del entramado social, la razón de su existencia en ese contexto particular y los vínculos que mantiene con el territorio en el que se inserta. Se trata de una escuela rural creada y pensada para acompañar la formación de los hijos de familias que trabajan en el campo, respondiendo a la necesidad de garantizar el derecho a la educación secundaria en zonas alejadas de los centros urbanos.

Como plantea Lida Fernández (1998), la ubicación en el espacio geográfico permite comprender la posible significación de la escuela para el tipo de población que atiende, así como las condiciones particulares de trabajo que esa población genera en la institución. Desde esta perspectiva, la ubicación sociohistórica de la escuela, es decir, el contexto social, histórico, económico y cultural en el que se encuentra inserta, condiciona profundamente su funcionamiento, sus objetivos y su sentido social. Conocer dicho contexto posibilita comprender qué se espera de la escuela dentro de la sociedad: cuáles son sus fines, qué tipo de formación ofrece, qué rol desempeñan los docentes y qué papel se le asigna dentro del entramado social. Estas significaciones se reflejan directamente en la vida escolar cotidiana.

En el marco de este contexto, la institución ofrece la modalidad de Bachiller en Economía y Administración, orientada a que los hijos de las familias rurales adquieran herramientas que les permitan continuar vinculados al ámbito productivo local. A través de esta formación, los estudiantes incorporan conocimientos sobre gestión, administración y emprendimiento que pueden aplicar al desarrollo de actividades relacionadas con el trabajo en el campo.

El rol docente en las escuelas rurales adquiere características particulares. No solo enseñan contenidos curriculares, sino que acompañan de manera cercana y cotidiana a los estudiantes. Su vínculo trasciende el aula: escuchan, orientan y muchas veces permanecen después del horario escolar dialogando con los jóvenes. Una docente comenta: (octubre, 2025) *“El rol del docente en la escuela rural va mucho más allá de enseñar contenidos. Acá somos*

*un poco de todo: maestros, orientadores, acompañantes. Conocemos a las familias, sabemos cómo vive cada chico, y eso cambia la forma de enseñar. Muchas veces tenemos que adaptar las clases a los días de lluvia o a cuando los alumnos faltan por ayudar en sus casas.”*

Los estudiantes, en muchos casos, deben colaborar con las tareas familiares y no suelen salir de sus hogares. Gran parte de los padres no poseen formación educativa y, en algunos campos, no cuentan con conexión a internet. En este contexto, la escuela se constituye en un nodo social estratégico que articula educación, cultura y comunidad, generando sentido de pertenencia y fortaleciendo el tejido social del territorio en el que se inserta.

El imaginario social que dio origen al Núcleo Rural continúa vigente en la actualidad. La institución fue creada con el propósito de que los jóvenes no debieran recorrer grandes distancias para acceder a la educación secundaria y pudieran permanecer junto a sus familias, recibiendo una formación vinculada a la vida rural. A lo largo de los años, ese propósito se ha resignificado, pero sigue siendo un eje central en las prácticas docentes cotidianas y en la identidad institucional.

### **La práctica docente como práctica social situada**

La práctica docente, siguiendo a Achilli (1986), es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Si bien su sentido social y particular se define a partir de la práctica pedagógica, ésta trasciende el aula al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la atraviesan, las cuales no pueden dejar de considerarse si se pretende comprender la realidad objetiva vivida por el docente. Entendiendo a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, donde se pone de manifiesto una determinada relación entre maestro, conocimiento y alumno, centrada en el enseñar y el aprender.

En el contexto de la escuela rural E.E.S.O. N°XXX “Belgrano”, la práctica docente se ve fuertemente determinada por las condiciones concretas y las realidades de los estudiantes que asisten a la institución. Se trata de un grupo caracterizado por una notable diversidad en los aprendizajes: algunos alumnos avanzan con rapidez en los contenidos, mientras que otros requieren mayor tiempo y acompañamiento. Conviven jóvenes provenientes de otras instituciones con aquellos que, tras haber interrumpido sus estudios durante uno o dos años,

deciden retomarlos. Asimismo, el alto índice de ausentismo, especialmente en los días de lluvia, interrumpe con frecuencia la continuidad de los aprendizajes.

Esta realidad educativa, producto del proceso social, histórico y cultural de esta institución, marca profundamente la dinámica de las aulas y determina la práctica docente. Las condiciones climáticas constituyen un factor relevante: los caminos de tierra y la falta de transporte durante los días de lluvia afectan la asistencia de los estudiantes y la planificación pedagógica. Los profesores, conscientes de estas dificultades, adaptan sus propuestas para garantizar la continuidad de los aprendizajes. Algunos de ellos expresan:

*“Debemos planificar de manera más flexible y preparar actividades que puedan adaptarse a cada alumno. Muchas veces tenemos que dividir la clase en pequeños grupos o dedicar tiempo extra a quienes se ausentaron, para que no pierdan el ritmo de las clases.”*  
(octubre, 2025)

En este sentido, los docentes organizan sus clases, jornadas y actividades considerando los días de lluvia, en los cuales gran parte de los estudiantes no puede asistir. En esas ocasiones, las jornadas o evaluaciones deben suspenderse y se evita avanzar con contenidos nuevos. Cuando la asistencia es reducida, se debe modificar lo planificado y proponer actividades de repaso o juegos vinculados con la materia, evitando así que los ausentes queden rezagados y sea necesario retomar nuevamente los mismos temas.

El preceptor comenta sobre la jornada educativa: *“La fiesta de fin de año se planifica en la escuela, pero si llueve no la hacemos ese día porque muchos chicos viven en el campo y los caminos se ponen intransitables. Se cambia la fecha para que todos puedan llegar.”*  
(noviembre, 2025).

Por otro lado, el proceso de expansión que se produjo en los últimos años también incide de manera determinante en la práctica docente. Según relatan actores educativos, la institución recibe a jóvenes de pueblos vecinos y de provincias como Formosa, Chaco y Córdoba, cuyas familias llegan a Nuevo Torino para trabajar en el campo y suelen trasladarse con frecuencia. Muchos de ellos comienzan las clases a mitad de año o abandonan luego de un tiempo. Algunos provienen de otras escuelas, mientras que otros retoman sus estudios tras uno o dos años de interrupción. La matrícula, por tanto, es sumamente diversa.

La directora señala: *“Durante este último año recibimos varios alumnos a mitad del ciclo lectivo. Por ejemplo, en primer año se incorporaron dos alumnas dos meses después del*

*inicio de clases; una de ellas ya abandonó. Más adelante, se sumó una estudiante proveniente de la ciudad de Rafaela hacia el final del segundo trimestre y, recientemente, otra de Córdoba, a fines de octubre. ¿cómo hacemos para evaluarlas?” (septiembre, 2025)*

Esta movilidad genera nuevos desafíos pedagógicos, ya que los estudiantes provienen de contextos escolares diversos y, en muchos casos, de trayectorias interrumpidas. Por ello, requieren tiempo y acompañamiento para integrarse y adaptarse a las modalidades educativas de la institución. Se deben pensar estrategias diferenciadas para su inclusión y evaluación, adecuando las propuestas según las necesidades particulares de cada estudiante. No resulta posible continuar la planificación como si nada ocurriera frente a alumnos que estuvieron uno o dos años fuera del sistema escolar, o que provienen de provincias con diferentes organizaciones educativas.

En este sentido, retomando a Terigi (2007), las trayectorias escolares no siempre se corresponden con las trayectorias teóricas previstas por el sistema educativo. La autora distingue entre trayectorias teóricas, aquellas lineales y esperadas según la organización escolar; y trayectorias reales, que pueden presentar interrupciones, discontinuidades o desfasajes. Las trayectorias interrumpidas constituyen formas de trayectorias reales caracterizadas por cortes en la escolaridad, abandonos temporarios o pausas prolongadas que dificultan la continuidad en el cursado y generan, en muchos casos, situaciones de sobreedad o repitencia. Estas situaciones suelen vincularse a condiciones socioeconómicas, laborales o a vínculos escolares frágiles, y exigen intervenciones institucionales orientadas a garantizar la reinscripción, la permanencia y la terminalidad educativa.

De este modo, la práctica docente se transforma: en estos contextos cuyas trayectorias educativas son marcadamente heterogéneas, los docentes deben diseñar propuestas flexibles. Las diferencias entre los estudiantes, en ritmos de aprendizaje y trayectorias educativas, se vuelven evidentes. Frente a ello, el docente no puede sostener una planificación rígida, sino que debe adaptar sus estrategias didácticas, diversificar las actividades y personalizar los acompañamientos.

Una docente nos comentó al respecto: *“Aunque son todos de la misma edad, la diversidad se nota mucho. Hay estudiantes que tienen más facilidad para resolver actividades y otros que necesitan más acompañamiento. Entonces trato de diseñar clases con distintas actividades, para que cada uno pueda acercarse al contenido desde sus posibilidades.”*

(septiembre, 2025) Desde esta perspectiva, los docentes centran su enseñanza en el reconocimiento y la valoración de las particularidades de cada grupo y de cada estudiante.

En esta escuela, que cuenta solo con cinco cursos y una única división por año, las aulas reducidas, con una matrícula que no supera los veinte estudiantes por aula, favorecen un acompañamiento cercano y afectivo. Esto posibilita realizar las adaptaciones necesarias: ofrecer actividades más complejas para quienes avanzan más rápido y propuestas más simples para quienes requieren mayor apoyo. El docente conoce las realidades de cada uno de sus alumnos y hace lo posible para acompañarlo de acuerdo a ello.

En estos contextos, el vínculo afectivo se convierte en una herramienta pedagógica central. En donde la continuidad escolar se ve afectada por factores externos como el trabajo rural, la distancia, el clima o los cambios frecuentes de escuela; el afecto, la confianza y la presencia del docente actúan como condiciones de posibilidad para sostener las trayectorias educativas. En estas aulas pequeñas, donde los docentes conocen profundamente a sus estudiantes y sus realidades, este vínculo afectivo se hace posible y se convierte en un componente esencial de la enseñanza. Como plantea Dubet (2010), en el contexto actual ya no alcanza con que el docente “cumpla una función” asignada por la institución; debe implicarse subjetivamente en su tarea, sostener vínculos y buscar constantemente nuevas formas de enseñar.

### **La práctica docente como objeto de reflexión.**

La práctica docente debe pensarse como una práctica social, producida y entramada en una compleja red de relaciones que se desarrolla en escenarios singulares atravesados por diversos contextos.

Por ello, resulta fundamental pasar de la categoría de práctica de enseñanza a la de práctica docente: este desplazamiento implica transitar de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a lo borroso. Supone concebir al docente no sólo como un profesional formado en competencias disciplinares, sino también en competencias contextuales, capaz de analizar la realidad en la que le toca actuar. Una realidad educativa con particularidades propias, producto de su contexto social, histórico y cultural.

Los profesores son intelectuales de la educación, capaces de analizar su práctica en relación con los contextos que la condicionan. Es necesario, entonces, romper con la ilusión de

la autonomía docente y del control absoluto del aula, reconociendo que lo que allí sucede no se define únicamente por lo que acontece dentro de ella. Existe un orden extra-didáctico o extra-pedagógico que también influye y la atraviesa.

De manera particular, es importante señalar que las instituciones educativas son heterogéneas. En una misma escuela e incluso en una misma aula conviven estudiantes que provienen de distintas ciudades, provincias y culturas. Cada uno posee ritmos de aprendizaje, necesidades, intereses, motivaciones, capacidades y trayectorias de vida singulares.

Por ello, en concordancia con el tema de este trabajo, la heterogeneidad en las aulas, producto del contexto escolar, no debe entenderse como un problema a resolver, sino como un elemento constitutivo de las realidades particulares de cada institución. La práctica docente se configura, así como una práctica que excede el binomio enseñanza-aprendizaje, ya que se desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales.

En este sentido, en el contexto rural de la E.E.S.O. N° XXX, las aulas deben comprenderse como espacios heterogéneos en los que cada estudiante aprende a su manera. Los procesos de enseñanza deben, por tanto, flexibilizarse para dar respuesta a esa diversidad. Enseñar en contextos diversos constituye una condición inherente al trabajo docente. Las aulas reducidas posibilitan atender a cada realidad particular.

En este marco, la manera en que cada docente responde a la heterogeneidad escolar y a las condiciones particulares de su contexto no es arbitraria, sino que se encuentra mediada por su historia, sus experiencias y sus saberes. Es allí donde puede comprenderse la noción de *habitus* propuesta por Bourdieu (1986), entendida como un sistema de esquemas de percepción y acción que se construye a partir de las experiencias sociales tempranas y que “*confiere a la práctica social una independencia relativa de las determinaciones exteriores*”.

De este modo, el *habitus* se expresa en el estilo personal que cada profesor imprime a su práctica y en las decisiones cotidianas que toma frente a las situaciones del aula, como diferenciar actividades, reprogramar clases en días de lluvia o adaptar las evaluaciones. En este sentido, no se trata de una mera reproducción de las estructuras, sino de un arte de invención: un modo singular de ejercer la práctica docente.

## **Reflexiones finales**

A lo largo de este trabajo se ha buscado analizar la práctica docente en contextos rurales, tomando como caso de estudio la Escuela de Educación Secundaria Orientada N°XXX de la localidad de Nuevo Torino. La indagación permitió comprender cómo las condiciones históricas, sociales e institucionales del contexto rural configuran prácticas pedagógicas singulares, marcadas por la heterogeneidad de los grupos, las trayectorias escolares discontinuas y los desafíos propios de la ruralidad.

En la Introducción, se planteó la relevancia de abordar la heterogeneidad como una característica constitutiva de las aulas, entendiendo que cada estudiante posee ritmos, intereses y modos de aprender diferentes. Este punto de partida permitió situar la reflexión en torno a una concepción de la práctica docente como práctica social, atravesada por múltiples dimensiones y contextos, siguiendo los aportes de Achilli (1986), Edelstein y Coria (1995) y Dubet (2010).

El Capítulo I permitió situar el ámbito de la práctica: una institución rural pequeña, con matrícula reducida, diversidad de trayectorias y condiciones materiales específicas. A través de la historización institucional se reconoció cómo la escuela surgió como respuesta a una demanda social concreta, en el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206 y cómo fue configurando su identidad a partir del diálogo entre lo instituido y lo instituyente (Garay, 2000). La reconstrucción de su historia puso en evidencia que las políticas públicas adquieren sentido cuando son apropiadas por los sujetos y resignificadas en los territorios (Shore, 2010; Caisso, 2012; Alucin, 2022 y Sinsi 2020).

En el Capítulo II se profundizó en el análisis de la práctica docente, comprendida como una práctica social situada. Se destacó que la enseñanza en contextos rurales exige flexibilidad, creatividad y compromiso por parte de los docentes, quienes deben adaptar sus estrategias a las particularidades de cada grupo. Las aulas reducidas y heterogéneas demandan la implementación de propuestas diferenciadas y la construcción de vínculos afectivos como condición de posibilidad del aprendizaje. El testimonio de los propios docentes permitió visibilizar la dimensión humana de la tarea y la centralidad del acompañamiento pedagógico en la construcción de trayectorias escolares sostenidas. (y Fernández, 1998; Achilli, 1986; Edelstein, Coria, 1995; Bourdieu, 1986 y Dubet, 2010).

En síntesis, el recorrido realizado reafirma que la práctica docente no puede pensarse de manera aislada, sino que parte de un entramado complejo donde convergen factores institucionales, sociales, culturales y personales. Enseñar en contextos rurales implica reconocer que cada decisión pedagógica se inscribe en una red de condiciones y significaciones que exceden el aula. La heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo, se presenta como una oportunidad para repensar la enseñanza desde la diversidad, la inclusión y la justicia educativa.

Finalmente, este análisis invita a considerar la práctica docente como un espacio de reflexión permanente, donde el saber pedagógico se construye en diálogo con la realidad, con los otros y con la propia experiencia. En contextos rurales como el de la Escuela Secundaria de Nuevo Torino, la tarea docente se resignifica día a día, dando lugar a modos singulares de enseñar, de acompañar y de construir comunidad educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- Achilli, E. (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. UNR.
- Anijovich, R. (2014). *El trabajo en aulas heterogéneas: un enfoque teórico*. En *Ruta Maestra* (N.º 9). Santillana. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/articles/7>
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1986) *Espacio social y poder simbólico*. En *Cosas Dichas*. El Mamífero Parlante.
- Caisso, L (2021) *Una escuela como ésta: etnografías de experiencias educativas en un movimiento social*. Miño y Dávila. Introducción y cap. III.
- Dubet, F. (2010) *Crisis de la transmisión y declive de la institución*. Universidad Victor Segalen.
- Edelstein, G. Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Cap. I. Kapeluz.
- Fernandez, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.
- Terigi, F. (2007). *El fracaso escolar desde la perspectiva de las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Congreso de la Nación. Argentina.
- Shore, C. (2010). *La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas*. *Antípoda* N° 10: 21-49
- Sinisi, L. (2020) *El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas 'innovadores'*. En Neufeld, Ma R. (comp.) *Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Filo:UBA. Cap. II.