

Gagliardo, Virginia Andrea

Palo Oliver, María Florencia

***Construyendo identidad desde la práctica docente: un análisis del Núcleo Rural Secundario N° XXX***

Licenciatura en Educación

Fecha: 12/02/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional](#)

Cita recomendada: Gagliardo, V.A.; Palo Oliver, M.F. (2025) *construyendo identidad desde la práctica docente: un análisis del Núcleo Rural Secundario N° XXX* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA**  
**SECRETARÍA ACADÉMICA**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL**

**TÍTULO DEL TRABAJO ESCOGIDO:**

**"Construyendo identidad desde la Práctica Docente:  
Un Análisis del Núcleo Rural Secundario N° XXX".**

**LÍNEA TEMÁTICA EN LA QUE SE INSCRIBE:**

**ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES**

**DOCENTE(S) A CARGO: Dionisio Cecilia, Macera Irene.**

**ALUMNAS: Gagliardo Virginia y Palo Oliver M. Florencia**

**FECHA DE ENTREGA: 12/02/2025**

### **Introducción**

El presente trabajo final tiene como objetivo explorar la problemática de la identidad institucional en el Núcleo Rural Secundario N° XXX, ubicado en la

localidad de Virginia. En un contexto donde la proximidad y convivencia entre niveles educativos es un factor ineludible, surge la necesidad de comprender cómo se construye y se sostiene la identidad propia de la secundaria en contraste con la escuela primaria con la que comparte espacio físico, familias de alumnos, actos, eventos escolares, entre otras cosas. Este análisis busca responder algunos interrogantes: ¿Cómo se define la identidad institucional del Núcleo Secundario en comparación con la de la primaria? ¿Qué elementos de la cultura institucional refuerzan la heterogeneidad de este establecimiento? ¿Qué rituales y prácticas institucionales contribuyen a la diferenciación y a la cohesión interna de la comunidad educativa?

Para trabajar con esta temática creemos oportuno poder realizar una historización del establecimiento educativo seleccionado, retomar los mandatos fundacionales, su creación y surgimiento. Además, para pensar el lugar que ocupa la institución en la sociedad y cómo se significa en el territorio, consideramos necesario remitirnos a las demandas sociales que dieron origen a la misma.

Al abordar la identidad institucional, consideramos necesario mencionar cómo las dimensiones de lo instituido e instituyente interactúan y se influyen mutuamente en la vida de la institución. Esto implica analizar cómo lo instituido limita o habilita la acción instituyente, así como los procesos instituyentes pueden reconfigurar lo instituido.

Para la reflexión sobre la práctica docente y la identidad institucional elegimos los aportes de varios autores que fundamentan teóricamente estas ideas.

Por un lado, aludiendo a la conceptualización que realiza Lidia Fernández (2013), la identidad institucional es un proceso complejo y multifacético que se construye a través de las interacciones, valores y prácticas que desarrollan los miembros de una comunidad educativa. Según Fernández, la identidad institucional no es simplemente la suma de características que definen a una institución, sino una construcción dinámica que se elabora a través de un sentido compartido de pertenencia y propósito. La autora enfatiza que la identidad institucional se forja a partir de la historia y tradiciones de la organización, así como de las interacciones cotidianas y la manera en que

éstas son percibidas por los actores internos y externos. Por ello a lo largo del trabajo retomaremos las voces de los propios docentes que transitaron o se desempeñan actualmente en la institución y analizaremos sus prácticas.

Otra de las autoras que nos ha ayudado a abordar esta categoría es Lucía Garay (2000), la cual plantea la identidad institucional desde una perspectiva más centrada en la interacción entre los actores y los contextos que rodean a la institución. Garay sostiene que la identidad institucional es un constructo social que se define y redefine constantemente a través del diálogo entre las expectativas de los miembros internos y las demandas del entorno externo. La autora subraya la importancia de los procesos comunicativos y participativos en la consolidación de la identidad, enfatizando que “una identidad institucional sólida es aquella que puede adaptarse a los cambios contextuales sin perder su esencia” (Garay, 2000, p. 87).

Coincidiendo con estas autoras, Edelstein (2003) contribuye con su concepto de "imagen institucional" al análisis de cómo la identidad se proyecta tanto hacia adentro como hacia afuera de la comunidad educativa. Es por eso, que creemos necesario hacer mención en este trabajo al contexto social y territorial en el que está inserta la escuela secundaria para poder visibilizar esta imagen institucional y el lugar que ocupa en el ordenamiento social.

Por otro lado, haremos alusión a las prácticas docentes, las cuales según Achilli (1986) son fundamentales para construir y sostener una identidad diferenciada. Por ello, tomaremos en consideración aquellos rituales y prácticas que se llevan a cabo o que están ausentes en este Núcleo para observar el sentido de pertenencia y cohesión, el cual proporciona un marco no sólo como un acto técnico, sino como parte de un entramado cultural y social que expresa y refuerza la identidad institucional. Esta perspectiva destaca la importancia de los rituales, símbolos y prácticas internas de la comunidad educativa.

Greco y Nicastro (2008) profundizan en cómo las experiencias compartidas y las trayectorias de los docentes influyen en la percepción y proyección de la identidad institucional. Estas autoras señalan que la identidad de una institución no es un fenómeno estático, sino que se construye a partir de vivencias y prácticas colectivas que generan un sentido de pertenencia y cohesión entre

los miembros de la comunidad educativa. Este enfoque será especialmente relevante para analizar la convivencia del Núcleo Secundario con la escuela primaria, donde la delimitación de una identidad clara es fundamental.

Para narrar la historia institucional, tomaremos los aportes de Garay (2000), quien hace mención a dos elementos organizadores: el edificio y los directivos. Sus aportes serán muy significativos en este trabajo final integrador para poder realizar una descripción de estos dos elementos y cómo se desarrollan en el Núcleo Secundario de Virginia.

Para enriquecer estos aportes teóricos, realizaremos un análisis crítico de las prácticas docentes y la cultura institucional del Núcleo Rural Secundario N° XXX, integrando la observación de las dinámicas cotidianas y los rituales escolares, así como la revisión de documentos y entrevistas con actores educativos claves. Ésto nos permitirá vislumbrar los mecanismos mediante los cuales se construye la identidad institucional y el papel que juegan los docentes en este proceso.

## **Capítulo I.**

### **La práctica docente como objeto de reflexión: análisis crítico de la práctica docente en relación con la identidad institucional del Núcleo Rural Secundario N° XXX.**

La práctica docente, concebida como objeto de reflexión, abre un espacio para interrogarse críticamente sobre los procesos de construcción de identidad institucional en entornos educativos, especialmente en aquellos caracterizados por la coexistencia de diferentes niveles escolares. En el caso del Núcleo Rural Secundario N° XXX, situado en la localidad de Virginia, esta reflexión adquiere una dimensión particular, ya que su proximidad física y cultural con una escuela primaria plantea el desafío de definir y consolidar una identidad propia que, a la vez que dialoga con su contexto, resguarda la autonomía y singularidad del nivel secundario.

Achilli (1986) ofrece un marco conceptual que enriquece esta discusión al considerar que la práctica docente no puede reducirse a un acto técnico o instrumental. Por el contrario, ella forma parte de un entramado cultural y social en el que los valores, significados y rituales propios de la institución se expresan y transforman constantemente. Desde esta perspectiva, cada acto pedagógico y cada interacción dentro de la escuela contribuyen a reforzar o redefinir los elementos que configuran su identidad.

Este marco teórico permite comprender cómo los gestos, rituales y símbolos de la vida cotidiana escolar se convierten en indicadores de pertenencia y diferenciación. En un escenario donde las fronteras identitarias pueden diluirse debido a la convivencia institucional, estos elementos no sólo refuerzan la cohesión interna, sino que también constituyen estrategias para preservar la especificidad de cada nivel educativo.

Además, la práctica docente no es un acto neutral, sino un espacio donde se negocian valores, intereses y expectativas, tanto individuales como institucionales. Según Achilli, esta tensión entre lo individual y lo colectivo no debe ser vista como un obstáculo, sino como una característica inherente de la educación. En el caso del Núcleo Rural Secundario N° XXX, los docentes enfrentan estas tensiones al equilibrar las exigencias del currículo oficial con las particularidades socioculturales de la comunidad rural. Este proceso de negociación no sólo afecta las decisiones pedagógicas, sino que también refuerza la identidad de la institución al posicionarse frente a estos desafíos contextuales.

Por otro lado, la reflexión de Edelstein (2003) sobre la "imagen institucional" es crucial para entender cómo una escuela o cualquier institución educativa construye y sostiene una identidad propia, especialmente en contextos complejos como el del Núcleo Rural Secundario. La autora nos ayuda a comprender que la identidad de una institución no se forma sólo a través de las prácticas pedagógicas o la gestión administrativa, sino también mediante un proceso más profundo de representación y simbolización. La "imaginación institucional", como ella la llama, es una herramienta que permite a los miembros de la comunidad educativa visualizar y proyectar una identidad que

encapsule sus valores, objetivos y singularidades. Este proceso implica la creación de un imaginario compartido que refuerza la percepción de pertenencia y la cohesión dentro de la institución.

Edelstein nos muestra que la proyección de una imagen institucional coherente es más que una estrategia de diferenciación; es una práctica fundamental para la salud y la solidez de la comunidad educativa. Sin símbolos y rituales que refuercen la identidad, las instituciones corren el riesgo de perder su singularidad, especialmente en contextos donde la proximidad con otras entidades podría hacer que sus fronteras identitarias se vuelvan difusas.

En el Núcleo Rural Secundario de Virginia, adoptar estas estrategias significa no sólo marcar una diferencia visible con la escuela primaria, sino también cultivar un ambiente en el que los miembros se sientan reconocidos y valorados por lo que la institución representa y por el lugar que ellos ocupan en ella. Los eventos exclusivos, por su parte, contribuyen a la construcción de tradiciones y memorias compartidas que fortalecen el vínculo emocional entre los miembros de la comunidad y consolidan el sentido de identidad.

Ahora bien, si bien el cuerpo docente en el Núcleo visualiza la necesidad de establecer una identidad propia y de diferenciarse de la escuela primaria, encontramos, a través de los datos que arrojaron las entrevistas, que esta intención se ve frustrada por la resistencia del director. Bourdieu (1977), en su análisis sobre la reproducción social, señala que las instituciones y sus líderes tienden a perpetuar un “orden simbólico” que reproduce las jerarquías y valores dominantes, mediante mecanismos que a menudo ocultan formas de “violencia simbólica” (Bourdieu & Passeron, 1977). En este contexto, las decisiones del director para no implementar los cambios que los docentes consideran necesarios para la identidad del Núcleo pueden interpretarse como un intento de conservar el *status quo*. Al desestimar las opiniones de los docentes, el director no sólo frena el desarrollo de una identidad propia en la escuela secundaria, sino que ejerce una forma de violencia simbólica, ya que impone una visión que margina las aspiraciones y propuestas de los demás miembros de la comunidad educativa.

Según Bourdieu y Passeron (1977), la violencia simbólica se manifiesta cuando la autoridad en una institución impone criterios y estructuras sin un cuestionamiento abierto ni un consenso democrático, perpetuando así “una legitimidad de poder” que, aunque implícita, resulta difícil de desafiar. Esta dinámica se observa en la actitud del director, quien, como figura de máxima autoridad, decide no avanzar hacia una diferenciación identitaria del Núcleo. Esta actitud no sólo limita el desarrollo de una identidad institucional única, sino que también le impide a los docentes construir un sentido de pertenencia y cohesión específicos del nivel secundario, al reproducir y sostener las condiciones previas sin modificaciones sustanciales.

Así, reflexionar críticamente sobre la práctica docente, y poder sustentar lo observado a la luz de los autores mencionados, implica reconocer cómo los docentes pueden actuar como agentes de cambio, promoviendo y reforzando una identidad institucional sólida a través de prácticas pedagógicas, rituales y símbolos que trascienden el acto de enseñar. Esto es fundamental en contextos rurales, donde la identidad escolar y la cultura institucional son especialmente vulnerables a las influencias externas y a la homogenización, debido a los recursos limitados y al espacio compartido. A través de la implementación de prácticas y rituales diseñados para fortalecer el sentido de pertenencia, la comunidad educativa del Núcleo Rural Secundario puede construir una identidad propia que sea reconocida y valorada tanto por sus miembros internos como por la comunidad en general.

Otro aporte teórico que pudimos agregar a esta reflexión, son las conceptualizaciones propuestas por Greco y Nicastro (2008), las mismas ofrecen un análisis profundo sobre cómo las trayectorias educativas y las experiencias formativas de los docentes influyen en la percepción de su práctica y, por ende, en la identidad institucional. Las autoras, siguiendo con lo ya mencionado, destacan que la identidad de una institución educativa no es un fenómeno estático ni se forma de manera espontánea; más bien, es el resultado de un proceso en el que las vivencias, tanto individuales como colectivas, juegan un papel crucial. Estas experiencias dan lugar a lo que Greco y Nicastro llaman “una identidad colectiva basada en prácticas

comunes”, un concepto que subraya la importancia de las acciones compartidas y los valores arraigados entre los actores educativos.

En estos casos, los docentes deben esforzarse por construir y proyectar una identidad propia que sea reconocida tanto por ellos como por los estudiantes.

El fortalecimiento de estas prácticas y rituales exclusivos no sólo es un medio para diferenciación, sino también un elemento fundamental para fomentar la cohesión interna. Greco y Nicastro (2008) plantean que una identidad institucional clara y bien definida facilita que los docentes sientan un compromiso más profundo con su entorno de trabajo, lo que a su vez impacta en la calidad de la enseñanza y en la motivación de los estudiantes. De esta forma, los docentes, al participar activamente en la creación y sostenimiento de una identidad propia, no sólo refuerzan el sentido de pertenencia dentro de la institución, sino que también contribuyen a construir un espacio en el que se valoran y respetan las diferencias entre los niveles educativos.

### **Identidad Institucional y Homogeneización:**

La reflexión sobre la identidad institucional y su relación con la homogeneización es un tema fundamental en el análisis de las dinámicas escolares, especialmente en contextos que buscan equilibrar la implementación de políticas públicas con la construcción de particularidades institucionales. Los aportes de Achilli (1986) y Lidia Fernández (1998) ofrecen marcos conceptuales que permiten tensionar estas dos perspectivas.

Por un lado, Achilli plantea la homogeneización entendida como la estandarización de prácticas y valores impulsada por políticas públicas, lo cual puede entrar en conflicto con la necesidad de las instituciones de afirmar su singularidad. La autora advierte que las instituciones educativas no son simples ejecutoras de normativas, sino espacios donde se reconfiguran las disposiciones generales, adaptándolas a su propio entramado cultural y social.

Por otro lado, Lidia Fernández plantea que las escuelas son materializaciones concretas de políticas públicas, lo que implica que llevan en su estructura y funcionamiento las directrices generales del sistema educativo. Sin embargo,

también reconoce que cada institución realiza una reinterpretación singular de estas políticas, adaptándolas de acuerdo con sus especificidades y los actores que la conforman.

Esta autora subraya que las políticas públicas trazan un marco general que busca garantizar ciertos niveles de equidad, pero que éstas se encuentran con prácticas institucionales que responden a realidades específicas. Lo cual supone una “oposición entre la tendencia de las personas a actuar y trabajar siguiendo sus propios criterios y las exigencias de la estructura formal que obliga a limitar la iniciativa y responder a pautas y normas homogeneizando el funcionamiento” (Fernández, 1998, p. 103).

De este modo podemos entender a las instituciones como simultáneamente homogéneas, al estar regidas por un marco común, y heterogéneas, al materializar este marco según sus particularidades.

Al analizar los aportes de Achilli(1986) y Fernández(1998), surgen preguntas fundamentales sobre cómo las instituciones pueden sostener una identidad propia en un contexto de políticas públicas que buscan la homogenización.

Desde la mirada de Achilli, la identidad institucional puede verse amenazada por la presión de ajustarse a normativas estandarizadas. En este sentido, la imposición de políticas que promueven indicadores y prácticas uniformes puede desdibujar las especificidades que las instituciones construyen a través de sus prácticas cotidianas.

Fernández, sin embargo, invita a mirar esta tensión desde un ángulo más dinámico. Las políticas públicas, aunque generan marcos comunes, no determinan completamente las prácticas escolares. Cada institución tiene la capacidad de reinterpretar y resignificar estas directrices, logrando articular lo general con lo particular.

Si bien Achilli destaca la importancia de mantener una identidad institucional diferenciada, Fernández amplía la reflexión al considerar que la homogeneización no necesariamente implica pérdida de especificidad, sino un punto de partida que puede ser moldeado según el contexto y las necesidades de cada comunidad educativa.

Con respecto a los aportes de las autoras, se observa que en el Núcleo Secundario Rural de la Localidad de Virginia, se percibe esta tensión constante entre homogeneización e identidad institucional, lo que plantea desafíos significativos para los actores involucrados y el establecimiento.

Los profesores buscan reconocer las especificidades locales y territoriales, siendo conscientes de las particularidades culturales, sociales y económicas de la comunidad en la que trabajan, lo cual se refleja en sus prácticas.

A su vez, revalorizan las políticas públicas, ya que, en lugar de verlas como imposiciones, las normativas generales son entendidas como oportunidades para enriquecer las prácticas institucionales.

De esta forma, la identidad institucional no es sólo tarea de los docentes, sino un proceso colectivo que involucra a todos los actores de la comunidad educativa.

Lo anteriormente expresado por las autoras, pudimos apreciarlo en lo manifestado por el personal docente en las entrevistas realizadas.

El Coordinador expresa: *“Los profesores tratan de adecuar todo lo que llega del Ministerio a la realidad de Virginia. Si bien siempre respetamos las normativas legales, pero tenemos que ver cómo implementarlas acá porque la realidad de los chicos es muy diferente, la vida rural tiene sus características particulares”*.

N. docente actual del Núcleo comenta: *“Muchas veces tenemos que hacer evaluaciones parciales, cada vez que terminamos un tema lo evaluamos porque a veces te agarran meses de mucha lluvia y capaz por mucho tiempo no ves a los chicos y después no tenés notas para cerrar el trimestre”*. *“Los contenidos y proyectos que nos llegan siempre tratamos de bajarlo a la realidad de ellos, de relacionarlo con la vida del campo, con cosas más concretas que ellos conocen o le son familiares”*. *“Los tiempos son flexibles, a veces si los vemos muy cansados o con mucha hambre hacemos antes el recreo del desayuno, porque los chicos se levantan muy temprano para ir a hacer el tambo y después se vienen directo a la escuela, entonces a veces tienen mucho sueño o hambre y así no pueden prestar atención a la clase”*.

Lo anteriormente mencionado, nos muestra que la identidad institucional y la homogeneización no son polos opuestos irreconciliables, sino dimensiones interrelacionadas que pueden complementarse. Mientras que las políticas públicas ofrecen un marco común que garantiza ciertos derechos y estándares, las instituciones tienen el desafío de apropiarse y reinterpretar ese marco para afirmar su singularidad. Así, la práctica docente se revela como un espacio de construcción y transformación permanente, en el que lo pedagógico y lo cultural convergen para dar forma a una institución que, lejos de ser estática, está en constante diálogo consigo misma y con su entorno.

## **Capítulo II.**

### **Ámbito de la práctica: contexto en que se inscriben las prácticas.**

La institución seleccionada para realizar este trabajo es el Núcleo Rural N° XXX de la localidad de Virginia, Anexo de la Escuela de Enseñanza Técnica Profesional N° XXX de Humberto 1°.

Virginia es un poblado ubicado en el departamento Castellanos de la Provincia de Santa Fe. Se encuentra sobre la ruta Provincial 13, a 60 km al norte de Rafaela (ciudad cabecera del departamento). Tiene 300 habitantes aproximadamente que en su mayoría viven en las zonas rurales aledañas. La principal actividad económica es la agricultura y ganadería.

La zona urbana está organizada en 6 cuadras en torno a la plaza principal, donde además de las casas de familia y muy pocos comercios, se puede encontrar una Iglesia Católica, la Comuna, el dispensario del Samco, la Policía, un comedor comunal, un club, una garita de parada de los colectivos y la escuela donde funcionan los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria.

El establecimiento donde funciona la institución educativa está ubicado a una cuadra de la plaza principal. Fue construido en el año 1924 para dar origen a la "Escuela N° XXX D. F. S.", siendo la misma un establecimiento educativo rural de gestión pública que brindaba servicios educativos en los niveles inicial y primario.

Desde el año 2009, con la finalización del “Proyecto 7” y la creación de los Núcleos Rurales Secundarios, en el mismo edificio escolar, también se incorpora el Núcleo Rural N° XXX, de modalidad secundaria rural pública. Este Núcleo funciona como un Anexo, encontrándose a 15 km de la escuela sede: Escuela de Educación Técnico Profesional N° XXX de la localidad de Humberto 1°.

Desde ese momento y hasta la actualidad, el Núcleo funciona en el turno mañana y cuenta con un Coordinador y 14 profesores. Los alumnos están organizados en 2 secciones (pluriaño de 1° y 2°, y pluriaño de 3°, 4° y 5°) y cada curso cuenta con 12 materias curriculares aproximadamente. La organización de las horas cátedras y los profesores está acorde a los pluriaños. Por ejemplo, el mismo profesor debe dar en forma simultánea Matemática 1 (a los alumnos de 1°) y Matemática 2 (a los alumnos de 2°). En los últimos cursos tienen algunas materias más específicas de la modalidad “Agro y Ambiente”, por lo que momentáneamente los alumnos se separan en el espacio físico y tienen profesores diferentes, haciendo coincidir el mismo horario. En los comienzos la matrícula era de 3 alumnos, en la actualidad es de 30 adolescentes.

Casi la totalidad del alumnado es perteneciente a la zona rural de Virginia y zonas rurales aledañas, lo cual le atribuye a la institución características propias de la educación rural.

Desde los inicios y actualmente, el vínculo y dependencia del Núcleo Rural con la Escuela Primaria es primordial, por contar con el mismo edificio escolar y compartir las mismas realidades y dificultades. En contraposición, el vínculo con la Escuela Sede, desde la fundación hasta hoy, sólo se limita a una dependencia administrativa y legal debido a las distancias, a que las realidades del alumnado y personal docente son muy diferentes y a que ambas tienen distinta modalidad.

En el relato de una profesora actual del Núcleo podemos percibir esta justificación sobre la dependencia del Secundario con la Escuela Primaria. N., expresa: *“El buen vínculo con la escuela primaria es fundamental para poder trabajar bien. Debido a que se comparten muchas cosas, como espacio físico, personal y asistente escolar, recursos económicos, cooperadora. La mayoría*

*de las familias son las mismas, ya que tienen hijos tanto en el jardín, en la primaria o en la secundaria, así que muchas veces las reuniones se hacen juntas, todos los eventos que organizamos, las veladas de fin de año, los actos, actividades escolares. Tratamos de compartir muchas actividades con ellos”.*

Al conversar con el Coordinador del Núcleo en reiteradas ocasiones hace mención a que en la actualidad se palpa un buen vínculo y lazo interinstitucional y buena coordinación por parte de las dos instituciones escolares.

Un aspecto a destacar es que el Núcleo Rural al depender administrativamente de la Escuela Sede, no puede legalmente tener una Cooperadora propia. Es por ello que comparte la Cooperadora con la escuela primaria de la localidad.

*“Administrativamente dependemos de la Cooperadora de la Escuela Técnica de Humberto, pero la realidad de ellos es muy diferente a la nuestra y además está formada por padres de los alumnos de Humberto. Es por eso que nosotros nos unimos y participamos de la cooperadora de la escuela primaria de acá, ya que las familias en su mayoría son las mismas y las necesidades también. Cuando se organizan ventas o eventos, todos colaboramos porque el dinero va destinado a ambas instituciones, el edificio es compartido y los insumos se compran generalmente en forma conjunta”* (relato del Coordinador).

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

Para la realización de este Trabajo Final Integrador, consideramos a la dimensión histórica como una variable a estudiar en este establecimiento educativo.

Siguiendo los aportes de Nicastro (1997), retomamos los relatos de los propios docentes y personal directivo, lo cual nos permite ir descubriendo aquellos aspectos que son recordados por tener un sentido y significado tanto para ellos como para el contexto.

No se trata de narrar una historia lineal ni objetiva de la sucesión de los hechos, sino hacer una memoria colectiva de aquellos sucesos que dejaron una huella en la subjetividad de sus actores.

Como menciona la autora, “la concepción del tiempo abandona la idea de la sola sucesión y de una relación con el tiempo en el que los acontecimientos suceden simultáneamente, plantean contradicciones y paradojas, los hechos se superponen y la causalidad no explica lo que ocurre” (Nicastro 1997, p.3).

Se evidencia que en el Núcleo Rural Secundario de Virginia hay un gran vacío de registros técnicos que documenten las voces de los propios actores y las prácticas docentes cotidianas del pasado y del presente de la institución. Es por ello que creemos necesario realizar una historización del establecimiento educativo para comenzar a dejar asentado estos registros.

Garay (2000) indica que “las instituciones parecen instituciones sin memoria. Al menos es completamente cierto que carecen de registros escritos de esa memoria” (p. 22).

En las escuelas se carece de una “memoria técnica” donde se deje registro de experiencias curriculares, metodológicas, institucionales, de producción, etc. que se hubieran realizado en el establecimiento; o una historia de la acción cultural y comunitaria del mismo. Comúnmente podemos encontrar registros de la “memoria oficial” como actas, personas célebres, inauguraciones, registros de asistencia, entre otros.

A través de la historización del Núcleo Rural Secundario seleccionado, retomamos el relato del personal directivo que ejerce su función desde el inicio hasta la actualidad y de diversos docentes, entre ellos algunos que estuvieron presente en los inicios fundacionales, otros con mucha antigüedad en la institución y también de docentes actuales.

Coincidiendo con Nicastro (1997), consideramos crucial poder traer al presente algunas significaciones imaginarias que habitan en la historia institucional desde los mandatos fundacionales hasta la actualidad, así como también, dejar asentado aquellas demandas sociales y contextuales que dieron origen a este establecimiento educativo. Además, esto nos permite pensar el lugar que ocupa la institución en la sociedad y cómo se significa en el territorio.

### **Surgimiento del Núcleo Rural N° XXX de la localidad de Virginia**

En el año 1993 con la Ley Federal de Educación N° 24.195 se reestructura el sistema educativo, dividiéndose en nivel Inicial (3, 4 y 5 años), 9 años de Educación General Básica (EGB) a partir de los 6 años de edad, y tres años de educación Polimodal. Siendo este último tramo, no obligatorio.

“La Ley Federal consideraba que la escuela tenía que formular su proyecto incorporando particularidades, para responder mejor a las necesidades de poblaciones. Así, la educación ruralizada era una propuesta que articulaba educación/trabajo, pensada sobre las comunidades que la constituían” (Libia Castillo, 2007, p. 115).

Para garantizar el acceso de los alumnos del ámbito rural al EGB 3, en la localidad de Virginia se estableció el tercer ciclo en la misma escuela en la que los alumnos habían cursado la escolaridad primaria. Esta propuesta se denominó “Proyecto 7” y respondía a un programa técnico iniciado por el Plan Social Educativo Nacional.

R. docente de este proyecto, expresa: *“La idea del Gobierno era que los chicos no se vayan del núcleo familiar, porque con 11, 12 o 13 años, irse de sus casas tan chiquitos no era bueno, que se vayan a la ciudad a estudiar. Entonces la idea era que los chicos queden en el núcleo familiar y que puedan hacer el EGB3 y después si, que vayan a hacer el polimodal a la ciudad porque ya iban a ser más grandecitos. Todavía el secundario no era obligatorio, entonces, el chico terminaba noveno y estaba con la familia, en el campo y seguía con todo lo que es el trabajo rural; también para evitar que se vayan.”.*

Estaba a cargo de un maestro tutor y coordinado por un grupo de profesores itinerantes que se nucleaban en una escuela urbana sede de Humberto 1°. Los profesores de educación secundaria de los distintos espacios curriculares asistían aproximadamente dos veces por mes y proponían, junto al maestro tutor, las actividades que debían cumplimentar los alumnos.

*“La itinerancia rural comprendía un grupo de 12 escuelas primarias de la zona, donde se trabajaba con el tercer ciclo (séptimo, octavo y noveno año) y los profesores visitábamos las escuelas cada tres semanas. Los alumnos luego seguían trabajando con cuadernillos guías con el director de la escuela, que era su docente tutor”* relata M (Profesora del Proyecto 7).

A partir de 2006, con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206, se establece la obligatoriedad de la educación secundaria completa y se crea la modalidad propia de la Educación rural para adecuarse a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales o que desempeñan actividades productivas en el campo.

“La modalidad de educación rural era caracterizada como heterogénea y que requería organización y contenidos específicos y flexibles que contemplaran particularidades” (Libia Castillo, 2007, p. 115).

Esta transformación implicó que se realicen cambios a nivel institucional en su organización e infraestructura. Es por ello que, desde ese año y hasta el 2009, la Región III de Educación de Rafaela realizó muchas reuniones organizativas con todo el personal que venía trabajando en el “Proyecto 7” en esta zona.

Para poder crear los Núcleos Rurales como independientes de las escuelas primarias y que respondan a la modalidad secundaria propuesta, se escuchó a los propios actores que estaban llevando a cabo este proyecto y se les confió a ellos la responsabilidad de decidir justificadamente qué lugares serían las sedes de dichos establecimientos.

Para la selección de los lugares, se consideraron algunos requisitos como ser: que el lugar elegido esté en un pueblo, que la accesibilidad sea factible sobre todo para los docentes, que la comunidad los pueda recibir, cuidar y proteger y principalmente que haya una cercanía respecto a los domicilios de los alumnos para que se queden en el núcleo familiar.

*“El Gobierno confiaba mucho en nosotros, éramos los que conocíamos la realidad y la zona, por eso nos propusieron que elijamos en qué lugares estratégicos se podían crear los Núcleos Secundarios. Entonces analizando con las otras docentes que trabajábamos en ese momento, habíamos decidido que los tres lugares principales para hacer los núcleos eran: Raquel, Virginia y Galisteo, entonces nucleábamos a las escuelas primarias que íbamos nosotros”* (relato de R., profesora del proyecto 7).

La localidad de Virginia fue seleccionada por su accesibilidad y porque quedaba en un punto medio entre las colonias de esa zona rural: Mauá, Rodeo

Chico, Reina Margarita, Ituzaingó. Además, tiene población estable en la localidad, ingresa el colectivo de línea y se encuentra sobre la ruta.

Cuando el grupo de docentes manifiesta la selección de los tres lugares, desde el Ministerio de Educación no se da la aprobación para que se cree el Núcleo en Virginia, sólo se aprueba en Raquel y Galisteo.

*“Nunca tuvimos la certeza de por qué no lo aceptaban, pero nosotros creemos que era por la proximidad con Constanza que al poco tiempo crearon un secundario ahí. Pero nosotros seguimos peleando por Virginia, porque Constanza era otra Regional y si bien está cerca, la gente de esta zona no suele concurrir a ese lugar ni tiene tanta relación con la población de ahí”* (relato de R, docente del Proyecto 7).

En las reuniones posteriores, y dada la insistencia y justificación de los docentes presentes, lograron la aprobación para que Virginia sea considerada como localidad definitiva para crear la escuela secundaria.

Respecto al vínculo con los agentes territoriales, en los relatos de las docentes se expresa que para iniciar el Núcleo secundario hablaron con el Presidente Comunal para solicitarle que sean los encargados de difundir y promocionar la educación secundaria, además para aumentar la matrícula se le pidió que acepte la concurrencia de los alumnos del nivel secundario al comedor comunal, del cual ya participaban los chicos de la escuela primaria; esto incentivaba a que más estudiantes se inscriban al Núcleo para tener una comida diaria asegurada.

*“En aquel momento todos los chicos que vivían en la zona y que iban a la escuela de Virginia podían acceder al comedor; hoy en día solo acceden al comedor quienes viven en Virginia. De esta manera se logró que haya matrícula y vaya aumentando, ya que de los tres núcleos era el que menos chicos tenía”* expresa R.

### **Dialéctica entre instituido e instituyente.**

Al retomar los mandatos fundacionales, y hacer memoria de la historia institucional, podemos afirmar que las prácticas del pasado actúan en algunos casos como limitantes y otras como transformadoras en las prácticas actuales.

En el imaginario social, el Núcleo rural fue creado con la finalidad de que los jóvenes no tengan que trasladarse grandes distancias y puedan permanecer con sus familias, además de contar con formación rural que le sirva para su vida diaria en los campos.

Actualmente esta misión y prospectiva, sigue latente en las prácticas diarias de los docentes que transitan por la institución educativa. M. docente actual, expresa: *“Yo creo que el punto fuerte que tiene el Núcleo es que los chicos no salen de su realidad, las familias siguen con sus quehaceres cotidianos y los chicos en sus casas, los hijos no tienen que viajar y pueden terminar el secundario”*.

Consideramos que aquellas fuerzas fundantes que dieron origen al Núcleo y fueron en su momento innovaciones instituyentes, hoy se consolidaron y transformaron en un nuevo instituido; abriendo la puerta a nuevas fuerzas instituyentes.

Además, tanto en las prácticas docentes como en las pedagógicas, se visualiza una constante reciprocidad entre lo instituido e instituyente.

En esta institución educativa, lo instituido busca preservar el orden y transmitir las tradiciones culturales y sociales, mientras que lo instituyente introduce cambios que desafían ese orden. Se evidencia una constante dialéctica entre lo que se perpetúa como natural por siempre haberlo hecho así (instituido) y aquellas innovaciones y propuestas de los docentes que buscan modificar ese orden dado (instituyente).

De este modo, la identidad institucional se configura en un constante diálogo 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, lo cual constituye una oportunidad para repensar las prácticas docentes y las relaciones institucionales desde una perspectiva reflexiva y transformadora. Por ello se

destaca la importancia de que los actores educativos asuman un rol activo en la construcción de una identidad institucional sólida, diferenciada y significativa.

### **Elementos organizadores de la historia institucional: el edificio y el directivo.**

El vínculo interinstitucional, entre la escuela primaria y secundaria, se aprecia también a nivel arquitectónico. En los comienzos fundacionales el edificio tuvo que ser compartido en su totalidad por ambas instituciones, todos los espacios tanto áulicos, recreativos y administrativos eran comunes.

Ésto representó una gran resistencia por parte de la Cooperadora Escolar de la escuela primaria de comenzar con el Núcleo Rural secundario ya que debían compartir el edificio escolar. Una preocupación fue el uso de los espacios físicos, pues el lugar era pequeño. El uso de los baños implicaba un cierto temor y mucho cuidado al compartir los alumnos pequeños junto a los adolescentes. Por ello se organizaron muy bien los recreos y horarios para evitar que se superpongan y crucen los alumnos. *“Las familias tenían miedo de que venga gente nueva, desconocida, de otros lados”* (relato del Coordinador).

Otra preocupación fue que la institución debía comenzar a albergar a alumnos de otras localidades rurales vecinas, familias que no eran habituales para la escuela primaria, lo cual implicaba más movimiento de alumnos, mayores gastos económicos, mayor organización.

Hablando con uno de los profesores más antiguos nos comenta: *“Tuvimos que realizar muchas reuniones con los miembros de la Cooperadora para poder desterrar esas preocupaciones que traían, implicó mucha organización entre ambas instituciones y sobre todo la buena predisposición de ambos lados”*.

Con el paso de los años, se logró la construcción de dos baños de uso exclusivo para los alumnos del nivel secundario y la distribución de aulas para ambos niveles evitando ser compartidas. Aún se comparte la dirección, cocina, baños del personal docente y SUM.

El Coordinador expresa: *“al tener poca matrícula nunca logramos independizarnos en cuanto a lo edilicio porque no nos envían plata para construir nuevos espacios”*.

Por parte del personal coordinador y docentes del Núcleo Secundario, se detecta que en estos años de trayectoria escolar son nulas las estrategias o intervenciones que se llevaron a cabo para lograr autonomía respecto con la Escuela Primaria.

Si bien en el relato del coordinador no se evidencia la dependencia a la escuela primaria como un conflicto, sí podemos observar esta situación en el relato de los docentes una y otra vez.

*“Otras cosas no hicimos para separarnos de la primaria, porque no es algo que nos moleste, aprendimos a convivir y llevarnos bien, capaz por mi forma de ser, trato de siempre llevarnos bien y listo”. “Quisimos hacer unas remeras como uniforme pero los papás no pudieron económicamente solventarlas por lo que no se implementaron”. “Respecto al ingreso y egreso, los chicos del nivel secundario cuando entran directamente pasan a las aulas, no izamos la bandera ni hacemos la formación, eso lo hace sólo la primaria”*. (palabras del Coordinador).

Al indagar sobre este aspecto, una docente que trabaja en los tres Núcleos Rurales pertenecientes a la misma escuela sede nos hace notar la diferencia entre éstos. *“El núcleo de Virginia fue el que menos logró independizarse de la primaria. En Raquel y Galisteo se logró una mayor separación edilicia, se crearon más aulas, no se comparten tantos espacios y recursos, en cambio en Virginia compartimos todo. Además, en los otros Núcleos establecimos un uniforme propio para identificarnos, construimos un mástil aparte para el izamiento de la bandera y formación al ingreso y egreso de la institución, en Virginia no se pudo hacer nada de eso”* (N. profesora).

En estos relatos actuales, podemos evidenciar cómo la figura del Coordinador limita las prácticas docentes, buscando perpetuar una dinámica institucional que perdura desde los mandatos fundacionales. Si bien se propusieron algunos ritos, actividades o estrategias para lograr una marcada separación con la

escuela primaria y fomentar una identidad propia, éstos no fueron llevados a cabo con éxito ni sostenidos en el tiempo.

El análisis que realiza Bourdieu (1977) sobre la reproducción social y la "violencia simbólica" nos aporta una visión crítica sobre las relaciones de poder que influyen en la construcción de la identidad institucional. Su enfoque permite examinar cómo ciertas decisiones de liderazgo, en este caso la resistencia a implementar cambios por parte del Coordinador (quien permanece en el cargo desde el inicio del Núcleo hasta la actualidad), pueden perpetuar el status quo y limitar las iniciativas que promueven una identidad diferenciada; tal como se mencionó en el apartado anterior.

### **Consideraciones finales:**

A lo largo de este trabajo integrador final se reflexionó sobre las prácticas docentes situadas en una escuela secundaria rural con características propias del territorio y se vislumbra la complejidad en la construcción de la identidad de esta institución donde las dinámicas compartidas con una escuela primaria vecina plantean desafíos singulares.

En el capítulo 1 se abordó la práctica docente como un espacio reflexivo para analizar la construcción de la identidad institucional, especialmente en contextos rurales donde conviven niveles educativos diversos, como en el caso del Núcleo Rural Secundario N° XXX. Este análisis pone en tensión las dinámicas identitarias frente a la proximidad cultural y física con una escuela primaria, destacando la importancia de construir una identidad propia que equilibre la singularidad institucional con las características compartidas del entorno.

La práctica docente trasciende lo técnico para inscribirse en un entramado cultural y social, donde cada interacción refuerza o redefine la identidad institucional. Los rituales, símbolos y acciones pedagógicas son esenciales en contextos de convivencia institucional para consolidar fronteras identitarias y generar cohesión.

La noción de “imaginación institucional” es herramienta para proyectar una identidad coherente que trascienda la gestión y las prácticas pedagógicas, reforzando la pertenencia y cohesión dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, estas intenciones pueden ser obstaculizadas por dinámicas de poder, como la violencia simbólica, ejemplificada en la resistencia del Coordinador del Núcleo a implementar cambios propuestos por los docentes.

Por otra parte, destacamos el papel de las trayectorias educativas y experiencias docentes en la formación de identidades colectivas basadas en prácticas compartidas.

Especialmente en contextos rurales, la identidad se construye a partir de la reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas y las tensiones entre homogeneización e individualidad institucional. En el Núcleo seleccionado, se evidencia la necesidad de un liderazgo inclusivo y de prácticas docentes que no sólo refuercen la cohesión, sino que también potencien la singularidad de la institución dentro de un marco más amplio de políticas públicas.

En el capítulo 2, se desarrolló un análisis detallado del contexto social, territorial y educativo en el que se inscriben las prácticas docentes en el Núcleo Rural N° XXX de Virginia. Detectando algunos desafíos a los que se enfrenta la institución propios de su condición rural, como el compartir edificio con la escuela primaria, la necesidad de adaptarse a estructuras pluriaño y a una oferta curricular que combina materias generales con contenidos específicos de la modalidad "Agro y Ambiente".

Se abordó el proceso histórico y las demandas sociales que dieron origen a este Núcleo. A partir de la implementación del "Proyecto 7" en los años 90, se buscó mantener a los jóvenes en sus comunidades mientras completaban su escolaridad básica. Este proyecto evolucionó tras la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006, que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria y promovió la creación de modalidades rurales ajustadas a las necesidades locales. La selección de Virginia como sede del núcleo, aunque inicialmente rechazada, fue impulsada por docentes que defendieron

su importancia estratégica y su potencial de accesibilidad para las comunidades aledañas.

En este trabajo integrador final, no se realizó una narración cronológica, sino una reconstrucción significativa de los sucesos que marcaron la historia de la institución y su comunidad. Asimismo, se evidenció el vacío de registros técnicos que perpetúen la memoria de las prácticas docentes, detectando la necesidad de documentar experiencias curriculares, metodológicas y comunitarias.

Al realizar la historización del establecimiento educativo seleccionado, se evidenció cómo las fuerzas instituyentes que dieron origen al mismo, hoy se transformaron en algo instituido que muchas veces limita la capacidad creativa, crítica y de acción de los docentes y actores involucrados, sobre todo vislumbrando esta resistencia al cambio y referencia constante al pasado por parte del Coordinador del Núcleo. Éste, como figura de autoridad, resalta la importancia de reconocer la violencia simbólica en las relaciones de poder, y la necesidad de considerar las voces de todos los actores educativos en la construcción de una identidad institucional auténtica.

Para concluir, consideramos que este trabajo realizado sobre el Núcleo Rural N° XXX de la localidad de Virginia pone en evidencia cómo las instituciones educativas rurales desempeñan un rol estratégico en el tejido comunitario y territorial.

Este trabajo no sólo visibiliza las prácticas docentes y organizativas de un ámbito rural, sino que también resalta la importancia de reconstruir y preservar la memoria institucional como una herramienta para percibir las transformaciones sociales y educativas que marcaron su historia, lo cual nos permite analizar y comprender la situación actual del establecimiento.

A través de los relatos de docentes y directivos, se evidenció cómo estos actores han logrado dar respuesta a los desafíos planteados por las condiciones rurales, resignificando su práctica en función de las demandas del contexto y las necesidades de los estudiantes.

El Núcleo Rural N° XXX muestra cómo las prácticas docentes se transforman, respondiendo tanto a las necesidades curriculares como a las expectativas sociales y culturales propias del entorno rural. La escuela rural no es, por tanto, un espacio aislado, sino un nodo donde se articulan múltiples dimensiones: la cultural, la económica y la educativa.

A su vez, la implementación de las políticas públicas requiere de una constante reflexión sobre cómo hacerlas efectivas en un territorio marcado por la heterogeneidad, teniendo que actuar de manera flexible y adaptativa frente a las normativas y los recursos disponibles.

En conclusión, este trabajo, a través de una mirada histórica y contextualizada, evidencia cómo las instituciones rurales como el Núcleo Secundario Rural N° XXX son más que espacios de enseñanza; son escenarios donde se construyen vínculos comunitarios, se fortalecen identidades territoriales y se crean posibilidades de transformación social, poniendo en práctica el desafío teórico y ético de reconocer la especificidad de los sujetos y contextos en los que se desarrolla la educación.

---

### **Referencias Bibliográficas:**

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Laia.

- Edelstein, G. (2003). *Imagen e imaginación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial: Kapelusz.
- Fernández, L. (1998). *Análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Paidós
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba, Argentina: Editorial.
- Greco, M., & Nicastro, S. (2008). *Entre trayectorias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial. Homosapiens.
- Ley Federal de Educación N° 24195 (1993). Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Congreso de la Nación. Argentina.
- Libia Castillo, S. (2007) *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional. Lecturas pedagógicas*. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director de escuela. Versiones y relatos*. Paidós. Buenos Aires. Editorial: Paidós