

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN - MODALIDAD A DISTANCIA

La práctica docente como objeto de investigación

EQUIPO DOCENTE:

Dra. Carolina Cravero (docente responsable)

Dra. Mariel Bufarini (docente asociada)

Dra. Irene Macera (docente asociada)

Esp. Cecilia Dionisio (jefa de trabajos prácticos)

Esp. Prof. Gésica Rodríguez Atenas (profesora adscripta)

Trabajo Integrador Final

La enseñanza en aulas plurigrado en la escuela rural: un análisis desde la práctica docente.

AUTORAS:

Gullo, Laura Victoria DNI 35.726.293

Wermer, Stefania Belén DNI 39.950.875

Noviembre 2025

Introducción

El presente trabajo se propone analizar las prácticas docentes en contextos rurales con aulas de plurigrado, focalizando en una escuela primaria rural ubicada en el centro de la provincia de Santa Fe, donde se desarrollan dinámicas particulares de enseñanza, organización institucional y vinculación con la comunidad. Consideramos que el análisis de este tipo de escenarios resulta clave para comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas en condiciones materiales y simbólicas diferentes a las de los entornos urbanos.

La escuela rural en la que se centra este estudio cuenta con más de treinta años de historia. Su creación respondió inicialmente a la necesidad de brindar educación a los hijos de los tamberos y trabajadores rurales que llegaban a la zona para desempeñar sus tareas en los establecimientos lecheros. Con el paso del tiempo, la institución se consolidó como garante del derecho a la educación en un territorio disperso y de difícil acceso, donde el Estado históricamente llegó de manera tardía o fragmentaria. Sin embargo, su función excede ampliamente la escolarización formal, ya que esta escuela rural se constituyó como centro de la vida social y comunitaria, espacio de construcción de identidad cultural y de encuentro cotidiano entre familias, niños y adultos. Además de su tarea pedagógica, cumple un papel clave en el desarrollo local a través de proyectos vinculados al entorno productivo y cultural, y funciona como ámbitos de contención social, apoyo alimentario y acompañamiento en cuestiones de salud. Estas instituciones no sólo reproducen saberes escolares, sino que producen comunidad, sentidos colectivos y respuestas situadas ante las necesidades del contexto como veremos más adelante en función de la amplia bibliografía trabajada (Achilli, 1986; Fernández, 1998; Garay, 2000; Caisso, 2021),

La práctica docente en estos espacios puede entenderse como una acción social situada (Achilli, 1986), estructurada por las condiciones socio históricas, institucionales y culturales en las que se inscribe, pero también como un campo de producción de estrategias que desbordan las prescripciones oficiales. Estas prácticas no se reducen a la aplicación de políticas, sino que implican apropiaciones, negociaciones y reconfiguraciones permanentes frente a la heterogeneidad del aula y las demandas del contexto. Souto (2021), retomando a Bourdieu, señala que “los docentes instituyen prácticas que no estaban previstas por el formato escolar clásico, adaptando la enseñanza a las condiciones concretas del territorio” (p. 56), lo que refleja el carácter instituyente de la escuela rural.

La relevancia del estudio se sostiene en el reconocimiento de que las escuelas rurales, históricamente ubicadas en los márgenes del sistema educativo, constituyen sin embargo espacios centrales de producción cultural y construcción ciudadana. El aula plurigrado desafía la noción homogénea del grupo clase y obliga a repensar la organización de la enseñanza, la evaluación y la gestión del tiempo, poniendo a prueba la creatividad y la capacidad reflexiva de los docentes.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo adopta una perspectiva socio-antropológica (Alucin, 2022) que concibe la práctica docente como objeto de investigación y reflexión. En esta línea, articulamos los aportes de la teoría de las prácticas (Bourdieu, 1986, 2022) con los enfoques sobre la crisis institucional y la transmisión (Dubet, 2010), junto con los planteos de Edelstein y Coria (1995) sobre la docencia como proceso de construcción de saber pedagógico en la acción. Complementariamente, se recuperan perspectivas de Caisso (2021) y Shore (2010) para pensar las políticas educativas y sus apropiaciones en territorio, y de Fernández (1998) y Garay (2000) para analizar la institución escolar como espacio de tensiones, disputas y sentidos compartidos.

En este marco, el presente trabajo se propone comprender cómo se configuran las prácticas docentes en una escuela rural de plurigrado, atendiendo a las condiciones materiales, institucionales y simbólicas que las atraviesan, así como a las estrategias que las docentes producen para sostener la escolarización y el vínculo con la comunidad. La investigación busca visibilizar las particularidades de estos escenarios educativos, muchas veces relegados en las políticas públicas y en la producción académica, pero fundamentales para garantizar el derecho a la educación en territorios rurales. Para ello, se analizan las experiencias, tensiones y significaciones que emergen en la cotidianeidad escolar, articulando aportes teóricos de la socio-antropología, la teoría de las prácticas y el análisis institucional.

Capítulo I

Ámbito de la práctica

La escuela objeto de este análisis se encuentra en el centro de la provincia de Santa Fe, a aproximadamente 10 kilómetros del pueblo más cercano. La misma es un C.E.R (Centro Educativo Rural) por lo que comparte la dirección con la escuela del pueblo a la que pertenece administrativamente. Se trata de una escuela primaria rural de modalidad plurigrado, con una matrícula de 21 estudiantes que cursan de 1º a 7º año en un mismo espacio escolar. La institución cuenta con una sola docente a cargo, quien asume la enseñanza de todas las áreas, tareas administrativas, de mantenimiento cotidiano, apertura y cierre del edificio escolar, limpieza del establecimiento lo cual demanda una organización adicional, ya que los elementos necesarios no se encuentran en el lugar y es preciso que la docente se traslade hasta la escuela del pueblo para retirarlos, lo que genera demoras y extiende así su jornada laboral. Lo mismo ocurre con el preparado de copa de leche, actividad que implica el traslado de los insumos necesarios desde el pueblo y la panadería local tres veces por semana.

El establecimiento funciona en una vivienda reacondicionada, que dispone de una única aula principal, una pequeña cocina y un baño, además, un segundo espacio funciona de manera eventual para el jardín itinerante, lo que obliga a concentrar todos los grados en un mismo espacio reducido. En este sentido, la escuela enfrenta desafíos típicos de contextos rurales: los estudiantes provienen de aproximadamente 15 familias que residen en la zona, con distancias que oscilan entre 2 y 5 km, y en algunos casos más alejadas. La falta de transporte propio en muchas familias obliga a organizar turnos entre hermanos o a depender de vecinos para el traslado, lo que genera inasistencias frecuentes y trayectorias escolares discontinuas. Las condiciones climáticas impactan directamente en la accesibilidad, ya que cuando llueve, los caminos se vuelven intransitables debido al barro, la falta de mantenimiento y la ausencia de materiales como piedra además, su estrechez complica el traslado y la llegada de los estudiantes a la escuela.

El contexto socioeconómico de la comunidad está fuertemente vinculado a actividades agrícolas y ganaderas, donde los ciclos laborales y climáticos influyen directamente en la asistencia y en la permanencia escolar. La escuela mantiene un vínculo estrecho con las familias, quienes participan activamente en eventos, celebraciones y tareas de mantenimiento, generando un sentimiento de pertenencia pero también tensionando los límites entre lo

escolar y lo comunitario, dado que las decisiones pedagógicas suelen estar atravesadas por demandas comunitarias.

En la práctica cotidiana, los estudiantes se organizan en dos grupos: primer ciclo (primero, segundo y tercer grado) y segundo ciclo (cuarto, quinto, sexto y séptimo grado), cada uno con su mobiliario orientado hacia un pizarrón diferente. Esta disposición refleja la necesidad de segmentar el trabajo pedagógico dentro de un mismo salón, al tiempo que evidencia la convivencia de edades diversas en un espacio reducido.

La dinámica de enseñanza se organiza de manera alternada: mientras la docente introduce contenidos al primer ciclo, el segundo trabaja de forma autónoma, y luego se invierte la atención. Este sistema requiere de la docente una alta capacidad de simultaneidad y gestión del tiempo, dado que debe atender distintas edades y niveles de aprendizaje al mismo tiempo.

En cuanto a la evaluación, se aplican criterios diferenciados debido a la heterogeneidad de los niveles. Muchos estudiantes aún no se encuentran plenamente alfabetizados, lo que obliga a sostener procesos pedagógicos flexibles y adaptados a cada necesidad.

La jornada escolar comienza con la recepción de los estudiantes en la entrada de la escuela, donde la docente recibe a cada alumno y realiza un breve registro de asistencia. Una vez dentro del aula, los estudiantes del primer ciclo se ubican en un sector del salón, frente a su pizarrón, mientras que los del segundo ciclo se instalan en el otro lado, cada grupo con materiales adaptados a su nivel.

Durante la primera media hora, la docente trabaja con el primer ciclo, introduciendo contenidos de lectoescritura y matemática básica, mientras que el segundo ciclo realiza actividades autónomas, como ejercicios de comprensión de lectura, resolución de problemas y trabajos de investigación. Luego, se invierte la atención: la docente supervisa y orienta al segundo ciclo, mientras que el primer ciclo realiza tareas de repaso o juegos educativos.

Entre estas instancias de trabajo alternado, se incluyen pausas breves, momentos de recreo en el patio, la copa de leche y pequeñas intervenciones individuales para estudiantes que requieren apoyo adicional. La jornada concluye con un cierre grupal, en el que se comparten los logros del día, se refuerzan conceptos y se establecen acuerdos para la próxima clase.

Las estrategias didácticas más frecuentes utilizadas por la docente son proyectos integrados: un mismo tema trabajado en varios grados, adaptando la complejidad para cada uno, Talleres multinivel: consignas comunes con diferentes tipos de producciones según el nivel (los más pequeños dibujan o copian palabras, los mayores redactan textos explicativos) y el Aprendizaje cooperativo inter-ciclo: donde los alumnos mayores acompañan a los más pequeños en sus actividades, fortaleciendo tanto el aprendizaje de los tutores como la integración grupal.

Se puede afirmar que la docente cumple múltiples funciones como: maestra, portera y referente comunitaria. Su autoridad no proviene únicamente de la institución, sino de la confianza que le otorgan las familias y los estudiantes, consolidada día a día a través del contacto personal, la escucha activa y la resolución de problemas cotidianos.

El tema de interés que orienta este trabajo se centra en la enseñanza en aulas plurigrado de contextos rurales, una situación que presenta desafíos específicos tanto en el plano pedagógico como institucional.

Estudiar esta práctica resulta fundamental porque rompe por completo con la concepción homogénea de la tarea docente que se enseña en los institutos de formación. En el profesorado, muchas veces la planificación, la organización del aula y la evaluación se presentan desde un modelo graduado, donde los grupos son uniformes y las condiciones de enseñanza estables. Sin embargo, en el aula plurigrado esa lógica se desdibuja: los tiempos se entrelazan, los contenidos se mezclan y las estrategias deben reinventarse constantemente. Este contraste pone en evidencia la distancia entre la formación inicial y la realidad educativa rural, y al mismo tiempo abre la posibilidad de repensar la docencia desde una perspectiva más flexible, situada y creativa, en la que el conocimiento pedagógico se construye en la acción y en diálogo con el contexto

Esta distancia entre la formación inicial y las condiciones reales de la práctica genera tensiones, incertidumbres y desafíos para el maestro rural. La organización del tiempo y del espacio, la planificación simultánea de contenidos, la alternancia de la atención entre grupos heterogéneos y la intermitencia en la asistencia ,producto de las dinámicas laborales y familiares del contexto, obligan a una redefinición constante de las estrategias pedagógicas. En este marco, la práctica docente adquiere un carácter de adaptación permanente, donde

enseñar implica priorizar, combinar y reformular saberes de acuerdo con las posibilidades concretas de cada jornada.

Desde una mirada teórica, este proceso puede pensarse como una práctica en la que se entrelazan las condiciones objetivas del trabajo docente (recursos, estructura, normativas) y las valoraciones subjetivas que sostienen el compromiso del maestro rural frente a la adversidad (Achilli, 1986). La planificación deja de ser un instrumento cerrado para convertirse en una herramienta flexible que se redefine en la acción.

En diálogo con los aportes de Pierre Bourdieu (1986), la enseñanza en contextos rurales puede comprenderse como una práctica que se desarrolla dentro de un campo educativo atravesado por relaciones de poder simbólico y desigual distribución de capitales (cultural, social, económico). El aula plurigrado constituye un espacio donde las estructuras objetivas, como la escasez de recursos, la organización institucional o las políticas educativas, se articulan con las disposiciones subjetivas del docente, es decir, con su habitus profesional, construido históricamente en relación con las condiciones materiales y simbólicas del medio.

Así, la práctica docente rural puede leerse como una forma de resistencia simbólica, una producción de sentido que, aun en condiciones desiguales, reafirma el valor del conocimiento y la educación como bienes sociales. Lo cual resulta sumamente valioso para interpelar con los autores trabajados.

Capítulo II.

La práctica docente como objeto de reflexión

La práctica docente en el aula plurigrado constituye un espacio privilegiado para pensar la educación como acción social situada (Achilli, 1986). En la escuela rural analizada (ubicada en el centro de la provincia de Santa Fe), las tareas pedagógicas se desarrollan en condiciones materiales, institucionales y simbólicas particulares: una sola docente a cargo de los siete grados, con escasos recursos, limitaciones tecnológicas y un fuerte vínculo con la comunidad local. Estas condiciones, lejos de reducir la práctica a un simple cumplimiento de rutinas, la convierten en un territorio de invención pedagógica y resistencia cotidiana.

Desde una perspectiva socio-antropológica, la práctica docente se puede analizar como un proceso instituyente, donde la docente negocia permanentemente las reglas y los sentidos de

la enseñanza en interacción con los alumnos y la comunidad (Alucin, 2022). Esta mirada permite identificar cómo las políticas educativas se concretan en territorio, cómo los docentes las reinterpretan y qué tensiones emergen entre las normas oficiales y las necesidades del contexto.

Bourdieu (1990) y Souto (2021) aportan una perspectiva crítica sobre la construcción de autoridad y la capacidad de los docentes de generar prácticas innovadoras ya que los docentes instituyen prácticas que no estaban previstas por el formato escolar clásico, adaptando la enseñanza a las condiciones concretas del territorio. La heterogeneidad del aula plurigrado exige flexibilidad pedagógica, segmentación de actividades y simultaneidad de atención, articulando estrategias para sostener aprendizajes significativos, garantizar la inclusión y fortalecer la participación comunitaria.

El aula plurigrado se configura, así, como un espacio donde convergen lo pedagógico, lo institucional y lo comunitario, un laboratorio de prácticas que revela la tensión entre el mandato social de escolarización, los recursos disponibles y la creatividad de la docente. La aplicación de herramientas conceptuales del análisis institucional y la teoría de las prácticas permite visualizar estas tensiones, interpretarlas y proponer líneas de acción para mejorar la calidad educativa en contextos rurales, sin perder de vista la dimensión cultural y social de la escuela .

Pensar la práctica docente como objeto de reflexión supone reconocerla como una construcción social e histórica, atravesada por las condiciones concretas en las que se desarrolla. En el caso de las escuelas rurales, estas condiciones adquieren características particulares: la distancia geográfica, la multiplicidad de grados en un mismo grupo, la escasez de recursos materiales y tecnológicos, y la profunda vinculación con las comunidades locales.

En estos contextos, la práctica docente se vuelve un espacio privilegiado para interrogar las tensiones entre la norma y la realidad, entre las políticas educativas diseñadas centralmente y las formas locales de apropiación y resistencia. Siguiendo los aportes de Elena Achilli (1986), François Dubet (2002) y Liliana Sinisi (2020), se propone un análisis que entienda la práctica docente rural como una práctica situada, cargada de saberes, mediaciones y sentidos contruidos colectivamente.

Elena Achilli propone analizarla a partir de los saberes del maestro, entendidos como un conjunto heterogéneo de conocimientos, valores, imaginarios y experiencias que el docente

elabora en su quehacer cotidiano. Estos saberes, lejos de ser meras opiniones, constituyen una forma de conocimiento práctico que orienta la acción pedagógica y organiza la vida escolar. “El ‘decir’ del maestro contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta, que nos permite categorizarlo como un saber” (Achilli, 1986, p. 3).

En el ámbito rural, estos saberes se producen en un entorno donde las fronteras entre escuela, familia y comunidad son más difusas. El docente rural no sólo enseña contenidos, sino que actúa como mediador cultural, gestor institucional, referente afectivo y agente del Estado. Sus saberes se construyen en el entrecruzamiento de lo pedagógico, lo administrativo y lo comunitario.

La heterogeneidad del aula plantea un problema central: cómo garantizar la continuidad de los aprendizajes en contextos de inasistencia frecuente y trayectorias interrumpidas. Frente a ello, la docente implementa proyectos interdisciplinarios y formas de evaluación continua, valorando los procesos individuales más que los resultados estandarizados. Este modo de enseñar se apoya en el saber pedagógico práctico (Edelstein & Coria, 1995), que se construye en la experiencia y en la reflexión sobre el propio hacer.

La práctica, se encuentra además atravesada por una red burocrática que impone registros, planificaciones y exigencias externas, muchas veces alejadas de las necesidades reales del contexto. Sin embargo, en las escuelas rurales esta burocratización convive con una fuerte dimensión artesanal del trabajo docente: la creación cotidiana de estrategias flexibles, la enseñanza simultánea a distintos grados, la invención de recursos didácticos ante la falta de materiales. Estas condiciones, lejos de limitar, ponen en evidencia la potencia creadora del docente rural, que construye sentido pedagógico desde la experiencia concreta y el diálogo con su entorno.

Dubet sostiene que la crisis actual de la escuela no responde a una pérdida de calidad educativa, sino a un cambio estructural en las formas de transmisión institucional. La escuela moderna se sostenía en un programa institucional que transmitía valores universales (la razón, la ciencia, la nación) legitimando la autoridad docente. En las últimas décadas, este programa ha entrado en crisis, en el ámbito rural, esta crisis institucional se manifiesta de modo particular. La escuela ha sido históricamente un espacio de integración y modernización, pero hoy se enfrenta a un entorno social fragmentado y a una cultura local que resignifica los saberes escolares. El docente rural debe reconstruir la legitimidad de su

tarea no a partir de la autoridad institucional, sino desde la relación interpersonal y comunitaria. Su autoridad se sostiene más en el vínculo, en la confianza y en la participación en la vida del pueblo, que en el respaldo simbólico del Estado.

Este autor nos advierte que, en este nuevo escenario, el maestro se convierte en un trabajador del vínculo, encargado de generar por sí mismo el marco simbólico de su acción educativa. En las escuelas rurales, esto se traduce en la necesidad de construir proyectos pedagógicos anclados en la cultura local, que valoren los saberes del territorio, las prácticas productivas y las tradiciones comunitarias. La práctica docente, así entendida, se vuelve un ejercicio de traducción cultural, donde el maestro articula los saberes escolares con los saberes rurales, generando un espacio de diálogo entre mundos.

Desde una perspectiva socioantropológica, Liliana Sinisi (2020) destaca la importancia de estudiar la práctica docente como espacio de mediación entre las políticas educativas y las realidades locales. Inspirada en Ezpeleta y Rockwell, sostiene que las escuelas no “aplican” políticas, sino que las adoptan y resignifican de acuerdo con sus condiciones, tradiciones e historias institucionales ya que ,las escuelas no aplican de forma inmediata y lineal las políticas definidas centralmente, ya que la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas es un proceso difícil, fragmentado y lento.

En las escuelas rurales, esta dinámica es evidente. Las políticas diseñadas desde y para los centros urbanos como currículos homogéneos, criterios de evaluación estandarizados y planes de conectividad deben ser reinterpretadas por los docentes en función de sus contextos, tiempos y recursos. Así, la práctica docente rural se configura como una traducción situada, donde cada maestro debe decidir qué enseñar, cómo hacerlo y con qué materiales, ajustando constantemente su acción a las condiciones del territorio.

El enfoque etnográfico que propone Sinisi nos permite comprender la práctica docente rural no como una “falta” o una “carencia”, sino como una respuesta creativa y contextualizada a las condiciones materiales y simbólicas del entorno.

Los discursos pedagógicos contemporáneos suelen presentar la incorporación de tecnologías digitales como una condición necesaria para innovar en la enseñanza. Sin embargo, en muchas escuelas rurales, esa expectativa choca con una realidad profundamente desigual.

La institución donde se sitúa esta reflexión no es la excepción, ya que sin wifi y con solo dos

netbooks disponibles la llamada “inclusión digital” se convierte más en un desafío que en una posibilidad efectiva.

Las propuestas oficiales que promueven el uso intensivo de plataformas digitales o entornos virtuales resultan inaccesibles. El docente se ve obligado a traducir esas consignas a recursos materiales básicos, cuadernos, láminas, lecturas impresas y a sostener los aprendizajes sin apoyo tecnológico ni acompañamiento técnico. Lo que deja en evidencia que las políticas educativas no se aplican de manera lineal ni homogénea, sino que deben ser reinterpretadas por los actores en función de sus condiciones reales, Sinisi (2020).

De este modo el aislamiento para la docente y los estudiantes de esta escuela, no es sólo geográfico, sino también pedagógico y simbólico, ya que la sensación de estar “afuera” de las políticas nacionales, de no poder responder a las exigencias que se formulan desde un centro urbano, generan malestar y desgaste profesional.

Tal como advierte Dubet (2002), el trabajo docente contemporáneo implica construir sentido y legitimidad en soledad, sin el respaldo de una institución fuerte. En el contexto rural, esa soledad se acentúa y la falta de conectividad impide incluso participar de comunidades docentes virtuales, de capacitaciones o de instancias de intercambio que podrían ayudar a sostener y enriquecer la tarea cotidiana.

Más que hablar de una “educación digital”, se trata aquí de sostener una educación humana en condiciones de desigualdad estructural, donde el compromiso docente es la verdadera tecnología que mantiene encendida la posibilidad de aprender. Los discursos sobre innovación educativa suelen exaltar la tecnología como motor del cambio pedagógico (Buckingham, 2007; Duek y Benítez Largui, 2018). Pero en contextos rurales, esa narrativa colisiona con la desigualdad estructural, ya que la ausencia casi total, de recursos tecnológicos, no solo en la escuela sino también en los hogares de las familias rurales, limita las posibilidades de incorporar herramientas digitales en la enseñanza o de sostener actividades a distancia. La brecha tecnológica se convierte así en un nuevo factor de desigualdad educativa, que acentúa las diferencias entre los contextos urbanos y rurales.

Bourdieu (1990) nos advierte que la escuela moderna reproduce desigualdades a través de un “racismo de la inteligencia”, es decir, la creencia de que las capacidades cognitivas son innatas, cuando en realidad responden a capitales culturales diferenciados.

En el contexto rural, este sesgo se traduce en expectativas más bajas hacia los estudiantes del

campo, en la idea implícita de que “no aprenden igual” o de que “la tecnología no es para ellos”. Estas representaciones condicionan la mirada sobre los alumnos y reproducen la distancia simbólica entre la escuela urbana (asociada al saber legítimo) y la escuela rural identificada comúnmente con la carencia.

Superar ese racismo simbólico implica reconocer los saberes locales, los modos de aprender y las inteligencias prácticas que se construyen en el trabajo, en la naturaleza y en la vida comunitaria. En la práctica docente rural, ese reconocimiento se materializa cuando los maestros integran el entorno en sus proyectos, valoran los relatos y conocimientos del territorio y promueven la autoestima cultural de los alumnos. La docente, al reconocer los saberes comunitarios y las experiencias de vida de las familias, amplía las fronteras del capital cultural escolar, transformando el aula en un espacio donde se valoran otros modos de conocimiento. De este modo, el habitus docente se redefine al compás de las condiciones del entorno: enseñar en la ruralidad exige improvisar, reorganizar tiempos y construir autoridad desde la cercanía y el respeto.

Las políticas educativas orientadas al ámbito rural han atravesado distintas etapas marcadas por discontinuidades, superposiciones y cambios de enfoque, que evidencian las tensiones entre la formulación centralizada y las condiciones locales de implementación.

Siguiendo a Shore (2010) y Sinisi (2020), las políticas no se “aplican” de manera lineal ni automática: son reinterpretadas y apropiadas por los actores escolares, que les otorgan sentido en la práctica cotidiana. En las escuelas rurales, esa apropiación suele estar mediada por limitaciones materiales, falta de acompañamiento institucional y tiempos administrativos que no coinciden con los ritmos escolares ni comunitarios.

Un ejemplo elocuente de esta distancia entre diseño y ejecución fue la llegada del Programa de Alfabetización “Plan Raíz”, implementado a nivel provincial en el marco de políticas de fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura. En esta escuela, los materiales del programa llegaron a destiempo, hacia fines del ciclo lectivo, cuando las clases estaban terminando y los alumnos ya habían transitado buena parte del año sin esos recursos. Además, los ejemplares que llegaron eran insuficientes (no había uno para cada niño), lo que impidió llevar adelante un trabajo sostenido o planificado con el nuevo material.

La intención de promover la alfabetización inicial se enfrentó así a las condiciones estructurales del territorio: la falta de conectividad, los retrasos logísticos y la escasez de

materiales. Lo que en el nivel discursivo aparecía como una política innovadora y reparadora, en la práctica se convirtió en una intervención parcial, fragmentada y tardía.

Como plantea Sinisi (2020), el valor analítico de una política educativa no se encuentra en su diseño, sino en las prácticas sociales que la producen y la sostienen. De modo similar, Alucin (2022) advierte que un enfoque socioantropológico permite comprender las políticas como procesos de negociación y apropiación, más que como mandatos verticales. En este caso, la docente rural tuvo que reorganizar los tiempos, adaptar las consignas y resignificar el uso de los materiales, transformando la política en una práctica posible dentro de los límites reales de la escuela.

La situación con el Plan Raíz se reitera con otras experiencias previas, como el programa Conectar Igualdad que también dejó ver la brecha entre el discurso oficial y las condiciones locales de implementación. Mientras las resoluciones ministeriales hablaban de inclusión digital o fortalecimiento institucional, la falta de conectividad, la escasa formación tecnológica y la sobrecarga laboral de los docentes ruralizados obligaron a reformular los objetivos en clave comunitaria: compartir recursos, priorizar lo básico, sostener el vínculo pedagógico y no abandonar el horizonte de derecho.

En esta línea, Caisso (2021) muestra que en las experiencias educativas populares o en programas como el FinEs, las fronteras entre lo estatal y lo civil se vuelven porosas. Algo similar ocurre en las escuelas rurales, donde docentes y familias asumen funciones que el Estado no alcanza a cumplir, gestionando materiales, reparaciones y recursos. Estas prácticas dan lugar a formas híbridas de gestión educativa, donde las políticas públicas adquieren sentido solo cuando son vividas, adaptadas y resignificadas en territorio.

En este marco, la práctica docente puede leerse como un ejercicio de mediación simbólica entre el Estado y la comunidad. Las decisiones del aula materializan las orientaciones de las políticas, pero también expresan una postura ética y política del educador frente a las desigualdades. Así, las políticas se vuelven parte de un proceso dialógico, no de imposición, donde los actores locales generan sentidos propios de lo educativo.

Desde la mirada institucional, Fernández (1998) y Garay (2000) nos plantean que la escuela es una trama compleja de relaciones, discursos, normas y afectos, donde se entrelazan las historias individuales y colectivas. En esta escuela rural plurigrado, esta trama se sostiene en la cercanía entre docente, familias y estudiantes, lo que genera un fuerte sentimiento de

pertenencia, pero también pone en evidencia tensiones: la soledad del trabajo docente, la falta de acompañamiento técnico y la multiplicidad de roles que debe asumir quien enseña.

La institución escolar rural se reconfigura así como un espacio de frontera, donde coexisten lo pedagógico, lo comunitario y lo doméstico. Las rutinas escolares (el desayuno compartido, las celebraciones locales, el acompañamiento familiar) trascienden los límites del aula y se convierten en parte del proceso educativo. La escuela deja de ser un santuario separado del mundo (Dubet, 2010) para transformarse en un espacio abierto a la vida social, donde se educa en y desde la realidad.

En este entramado, la práctica docente aparece como un acto profundamente político: enseñar en estas condiciones es sostener la escuela pública, garantizar el derecho a la educación y, al mismo tiempo, construir comunidad. La docente rural encarna el papel de mediadora entre las normas del sistema y las necesidades del territorio, entre la burocracia estatal y la vida concreta de los estudiantes.

La reflexión sobre esta práctica nos permite afirmar que el trabajo docente, aún en condiciones de desigualdad, conserva un potencial instituyente. Cada decisión, cada proyecto o ajuste cotidiano contribuye a reconfigurar la institución escolar, manteniendo viva su función social y su sentido colectivo.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo pudimos analizar la práctica docente en un contexto rural con aula de plurigrado, reconociendo que se trata de un escenario donde la enseñanza se configura en condiciones singulares, tanto materiales como simbólicas. Desde la introducción, comprendimos la relevancia de estudiar esta práctica porque permite tensionar los modelos tradicionales de enseñanza que predominan en la formación docente, generalmente centrados en aulas homogéneas, con recursos estables y estructuras graduadas. En cambio, la escuela rural nos muestra otra forma posible de enseñar y aprender: más flexible, situada y profundamente vinculada con la vida comunitaria.

En el primer capítulo, describimos el ámbito de la práctica, caracterizando la escuela rural del centro de la provincia de Santa Fe, su contexto geográfico y social, y las particularidades del aula plurigrado. Analizamos cómo las condiciones estructurales (el aislamiento, la falta de

recursos, la multiplicidad de funciones asumidas por una sola docente) inciden en la tarea cotidiana, pero también cómo la presencia del docente como figura de referencia comunitaria sostiene el funcionamiento institucional. La explicitación de la situación concreta permitió visibilizar que la heterogeneidad del grupo, lejos de ser un obstáculo, puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje colectivo. La interacción entre alumnos de distintas edades promueve la cooperación, el acompañamiento y la construcción compartida del conocimiento, generando un aula viva y diversa.

En el segundo capítulo, al analizar la práctica como objeto de reflexión, incorporamos las herramientas conceptuales de Bourdieu (2022) para pensar el habitus docente como una disposición que se transforma frente a las condiciones del campo educativo rural. Enseñar en el plurigrado implica reconfigurar ese habitus, adaptarlo a los recursos disponibles y a los saberes locales, generando una pedagogía situada que combina la experiencia, la intuición y la sensibilidad social. En este sentido, las reflexiones de Dubet (2010) sobre la crisis de la transmisión ayudan a comprender cómo la escuela rural reinterpreta su función: más que transmitir contenidos, sostiene vínculos, ofrece presencia y construye horizontes de sentido en contextos de desigualdad.

La incorporación de autores permitió profundizar este análisis. Con Fernández (1998) y Garay (2000) entendimos que la institución escolar no es una estructura estática, sino una trama viva en la que se entrelazan procesos instituidos e instituyentes. La escuela rural se sostiene en la tensión entre la normativa oficial y las prácticas locales, donde las reglas se reinterpretan para dar lugar a la realidad concreta. Desde la mirada de Bourdieu (1990), estas escuelas también enfrentan una forma de “racismo de la inteligencia”, que desvaloriza los saberes rurales frente a los urbanos, reproduciendo desigualdades simbólicas. Sin embargo, como plantea Reguillo (2007), las subjetividades que emergen en estos espacios son formas de resistencia: modos de afirmarse frente a un sistema que tiende a invisibilizarlas.

Abordamos la práctica docente como objeto de reflexión, aplicando los aportes teóricos de Achilli (1986) y Bourdieu (2022) para analizar el modo en que se configuran las acciones pedagógicas. Comprendimos que el docente del plurigrado actúa desde un habitus profesional que se reconfigura constantemente, negociando entre las exigencias del sistema educativo y las posibilidades del contexto. Las condiciones objetivas (materiales y normativas) se entrelazan con las condiciones subjetivas (sentidos, emociones, valoraciones) que dan sentido al trabajo docente. Este proceso revela que enseñar en el ámbito rural no implica reproducir

lo aprendido en la formación, sino reinventar la práctica desde la experiencia y la necesidad, construyendo saberes pedagógicos situados.

El análisis también nos permitió reconocer la distancia entre la docencia enseñada en los institutos de formación y la docencia vivida en la escuela rural. En el profesorado se propone una planificación lineal y homogénea, mientras que en el plurigrado el tiempo, el espacio y los contenidos se entrelazan en una dinámica mucho más compleja. Esta tensión nos llevó a valorar la importancia de reflexionar sobre la práctica para convertir la experiencia cotidiana en conocimiento pedagógico.

En conclusión, la enseñanza en contextos rurales con aulas plurigrado no solo nos desafía a nivel profesional, sino que nos invita a redefinir el sentido mismo de ser docentes. Nos enseña que la educación no depende exclusivamente de los recursos, sino del compromiso, la creatividad y la capacidad de sostener vínculos significativos con los estudiantes y la comunidad. A través de esta experiencia, comprendimos que el aula rural, con todas sus limitaciones, es también un espacio fértil para la innovación, la construcción de sentido y la afirmación del valor social de la escuela como lugar de encuentro, aprendizaje y transformación.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- Alucin, V. (2022) Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas. En *Entramados*, Vol.9, No11, enero – junio, p.116-131.
- Bourdieu, P. (1986) Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas*. El Mamífero Parlante.
- Bourdieu, P. (1990) El racismo de la inteligencia. En Pierre Bourdieu, *Sociología y Cultura*, 201-204. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2022) Estructuras, habitus y prácticas. En *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Buckingham, D. (2007). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, 193-214. Manantial.
- 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.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, vol. 47., N°2, pp. 15-25.
- Duek, C., & Benítez Largui, S. (2018). Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y vínculos intergeneracionales. *Nómadas*, (49), 121-135.
- 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.
- Reguillo-Cruz, R. (2007). Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. Capítulo 1. Siglo veintiuno editores.
- 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.