



UNRAf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

La Práctica Docente como Objeto de Investigación

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**“Enseñar y sostener(nos): ser docente reemplazante en
contextos actuales”**

Estudiante: D’Elia, Lourdes

Contacto: lourdesdelia029@gmail.com

Fecha de entrega: 5 de noviembre del 2025

Fecha de presentación final: 21 de abril del 2026

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y problematizar la práctica docente dentro de los contextos educativos actuales, haciendo énfasis en la situación de los y las profesoras reemplazantes dentro del nivel secundario. Esta realidad, pocas veces contemplada en la formación académica y en las políticas públicas educativas, obliga a repensar el rol profesional, buscando herramientas que permitan equilibrar la enseñanza con la contención, tanto de estudiantes como de docentes. La intención de este escrito es reflexionar teóricamente sobre esa práctica, que ocupa un lugar fundamental en el sostenimiento cotidiano del sistema escolar, pero con escaso reconocimiento simbólico e institucional.

El análisis se sustenta en los aportes de diversos autores y autoras, desde distintas perspectivas y enfoques del campo educativo, como Achilli (1986), Bourdieu (1986, 1991), Dubet (2010), Edelstein y Coria (1995), Alucin (2022), Tovillas (2010), Sinisi (2022), Caisso (2012), Shore (2010), Fernández (1998), Garay (2000), Reguillo-Cruz (2007), Souto (2020), y Castro y Martino (2021).

Bajo una mirada que conjuga lo pedagógico y lo socio-antropológico, este análisis busca desentrañar cómo las condiciones contemporáneas, signadas por la precarización estructural y la lógica de lo "contingente" (Reguillo-Cruz, 2007), impactan en la subjetividad de los y las docentes reemplazantes. Esta labor se ve atravesada por tensiones y desjerarquización laboral que la formación inicial no llega a problematizar. Ante este vacío, el o la educador/a se ve forzado a desarrollar un saber de la práctica basado en la reflexión y la improvisación regulada, configurándose como un mediador social, que debe inventar estrategias de acompañamiento, en contextos de alta incertidumbre.

La reflexión parte de comprender la práctica docente como una construcción social e histórica (Achilli, 1986) atravesada por relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 1986) y por las transformaciones de las instituciones educativas (Dubet, 2010). En ese marco, de forma paradigmática las tensiones entre vocación, precariedad, reconocimiento y pertenencia institucional. Para dicho análisis tomaremos un caso puntual ocurrido hace unos meses en una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe, el cual evidencia las circunstancias mencionadas.

Siguiendo esta línea, según Achilli (1986), es fundamental diferenciar entre la práctica docente y la práctica pedagógica. La primera se entiende como el conjunto más amplio de interacciones y experiencias que ocurren en un contexto educativo, son aquellas decisiones y saberes que el o la docente despliega, dándole sentido a su accionar. Por el contrario, la práctica docente implica solo esa relación que se establece entre docente y estudiante, a la hora de enseñar. Esta distinción resulta clave para analizar la complejidad del rol docente en contextos de precarización laboral y sobrecarga emocional, donde las decisiones pedagógicas se entrelazan con la gestión de conflictos, la contención y la mediación social.

La problemática se intensifica en las vivencias de recientes egresados y egresadas, que comienzan su trayectoria laboral en instituciones educativas. Los y las docentes reemplazantes, a menudo, deben improvisar estrategias de manejo de aula, sin contar con el apoyo institucional necesario y buscando la aceptación de las autoridades. En palabras de Edelstein y Coria (1995):

Las prácticas en el aula no solo implican la transmisión de contenidos, sino también la gestión de la tensión, la improvisación constante y la adaptación a un entorno en el que las expectativas y las dificultades cambian continuamente. (p. 24)

Esa tensión, presente en la construcción de la práctica, se vuelve cada vez más compleja, ya que el reemplazante no suele permanecer de manera estable en una misma institución. Teniendo en cuenta que las condiciones sociales, históricas e institucionales configuran el accionar docente, esta falta de estabilidad, sumada a la situación salarial, tiende a naturalizarse, siendo poco problematizada en espacios formativos. Aquí resulta pertinente retomar a Achilli (1986), quien postula la idea de “debe ser”, donde se entiende que la docencia termina por parecerse a un “apostolado”, donde: “se construye individual y socialmente sobre los pilares de la vocación, la idoneidad y la afectividad” (p. 3).

En este sentido, y respecto al rol que ocupan las instituciones en la actualidad, Dubet (2010) problematiza el declive del programa institucional, entendido como el conjunto de valores, normas, roles y finalidades que le otorgan a la escuela, en este caso, estabilidad y legitimidad. Ello nos permite interpretar cómo la fragmentación

institucional y la pérdida de autoridad simbólica afectan la experiencia docente, generando incertidumbre. La escuela deja de ofrecer un marco estable de significaciones y pertenencia, y es esa lógica imposibilita al reemplazante apropiarse de la cultura institucional.

A su vez, recapitulando ideas de Bourdieu (1986), podemos sustentar que la situación de docentes reemplazantes, en contextos actuales, logra entenderse desde las estructuras sociales. Estas actúan dentro de un campo educativo, espacio social dotado de reglas y competencias específicas, como hemos mencionado anteriormente. Se introduce aquí la idea de “capital”, ya sea cultural, social o económico, que determinan las posibilidades de inserción y reconocimiento. Los y las reemplazantes, por encontrarse generalmente en una posición de menor estabilidad y recursos, poseen menos capital simbólico y económico, lo que limita su autoridad y autonomía.

Asimismo, la noción de “habitus”, entendida como “sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social” (Bourdieu, 1991, p. 134) permite comprender cómo estos/as docentes, en condiciones de precariedad y alta rotación, desarrollan disposiciones orientadas a la adaptación rápida a las demandas institucionales.

Se evidencia, de esta manera, el objetivo general de este trabajo, que implica problematizar, desde una mirada crítica y socio-antropológica, las condiciones de existencia de los y las docentes reemplazantes en el sistema educativo santafesino. Se pretende analizar su labor, no como una mera ejecución técnica, sino como una práctica docente compleja: un trabajo desarrollado en condiciones históricas e institucionales concretas que constituye un territorio de disputa, donde se configuran subjetividades, resistencias y un saber posibilitador. Este saber, nacido de la cotidianeidad y la repetición, permite al docente desplegar acciones cargadas de significación, frente a la desjerarquización laboral y la precarización estructural que impone la lógica de “lo contingente”.

Bajo este esquema, la figura del reemplazante se presenta como un analizador institucional privilegiado de las transformaciones contemporáneas. Su posición en

las fisuras de lo instituido permite visibilizar el declive del programa institucional y las contradicciones de un sistema, donde el mandato ético de enseñar colisiona con condiciones materiales que lo dificultan.

Analizar su práctica supone, por tanto, interrogar no sólo la dimensión pedagógica, sino también las estructuras políticas y simbólicas que definen la legitimidad de quien enseña y los procesos de reconocimiento del oficio. Como sostiene Alucin (2022), al ocupar una posición periférica, y a menudo itinerante, el o la docente reemplazante actúa como un mediador social que revela las “estatalidades múltiples”; es decir, las formas diversas y a veces contradictorias en que el Estado se materializa en la escuela. En este sentido, su práctica encarna una fuerza instituyente que pone en evidencia las tensiones entre el control burocrático y la apropiación subjetiva del trabajo docente.

Asimismo, este enfoque invita a reconfigurar la formación docente como un proceso continuo, que valide el sentido práctico y los saberes nacidos del contacto con la incertidumbre, la improvisación y el vínculo pedagógico. Reconocer que los y las docentes reemplazantes no solo aplican teorías, sino que producen conocimiento desde la experiencia, implica aceptar que sus improvisaciones reguladas son respuestas creativas y necesarias ante una formación inicial que a menudo resulta inconclusa frente a la complejidad del aula actual.

Como plantea Souto (2020), la práctica constituye un espacio de aprendizaje y transformación en sí misma; un escenario donde el docente actúa como un mediador social que traduce y recrea las políticas educativas "en el terreno".

Desde esta perspectiva, visibilizar la labor del reemplazante no es solo una demanda de justicia laboral, sino una oportunidad para enriquecer la comprensión del saber y del oficio de enseñar como una construcción colectiva, histórica y situada, capaz de restituir la función de la escuela como institución de existencia (Garay, 2000) en contextos de profundo cambio social.

Capítulo I:

Ámbito de la práctica:

El presente análisis se enmarca en una institución de educación secundaria de gestión pública, ubicada en la zona sur de la ciudad de Santa Fe, perteneciente al sistema educativo provincial. El contexto de referencia corresponde a un período reciente, acontecido hace menos de un año.

A partir del entrecruzamiento de entrevistas a integrantes de la institución y el análisis de documentos históricos, se evidencia que la escuela implicada fue creada en el año 2009 como parte de una iniciativa del Sindicato de Artes Gráficas de Santa Fe, en articulación con la conformación de otras instituciones de nivel primario, secundario y superior. Su origen respondió a demandas vinculadas con la necesidad de garantizar el acceso a la educación para jóvenes de los barrios del sur, ofreciendo una propuesta situada en un espacio céntrico, pero orientada a una población de otros sectores.

Desde sus inicios, la escuela se propuso brindar una formación integral para que las y los jóvenes ampliaran sus oportunidades, priorizando la construcción de vínculos y la participación activa del estudiantado, mediante talleres y proyectos interdisciplinarios. Asimismo, comparte edificio con una escuela primaria, con la cual articula diversas actividades institucionales, promoviendo la continuidad pedagógica.

En sus últimos registros, se caracteriza por contar con una matrícula reducida, lo que facilita un seguimiento individualizado de las trayectorias, intereses y necesidades de cada estudiante. Una proporción significativa del alumnado atraviesa situaciones de vulnerabilidad social, económica y afectiva, lo que en términos de Reguillo (2007) se define como una condición de "inviabilidad social" derivada de una exclusión estructural que condena a las juventudes a la precariedad y a la falta de garantías básicas. Aquí la labor educativa trasciende lo pedagógico para constituirse en una función social de cuidado y resguardo, donde la institución intenta inscribir un orden simbólico que brinde pertenencia y sentido a adolescentes que transitan realidades marcadas por la fragmentación del tejido social y la pérdida de horizontes de futuro.

Dentro de este entramado la figura de las y los docentes reemplazantes adquiere una relevancia particular, pues encarnan la cara más visible de la inestabilidad profesional y la fragmentación del rol docente contemporáneo. Su tarea implica desafíos críticos de inserción, debiendo incorporarse de modo inmediato a dinámicas escolares consolidadas en un estado de itinerancia permanente, lo que a menudo les impide construir una "memoria técnica" o colectiva en los establecimientos por los que transitan.

Esta situación de extrañamiento pone de relieve tensiones estructurales profundas que remiten, en primer lugar, a la desjerarquización laboral de un/a docente que es tratado como un asalariado mal remunerado, obligado a duplicar jornadas laborales y a "ingeniarse" ante la falta de recursos materiales. En segundo lugar, estas tensiones expresan el declive del programa institucional, donde el antiguo "santuario escolar" ha sido invadido por los problemas del mundo, obligando al reemplazante a construir su autoridad pedagógica desde su propia personalidad y subjetividad, al haber caducado la legitimidad sagrada del rol tradicional. Finalmente, remiten a la lógica de la precarización estructural signada por el "nada a largo plazo", que erosiona los marcos de estabilidad y desdibuja la unidad del proceso intelectual del profesor.

De este modo, el ámbito de la práctica que aquí se analiza se configura como un espacio educativo complejo y desafiante, en el cual convergen las condiciones sociales del entorno, las trayectorias heterogéneas del estudiantado y las particularidades laborales del cuerpo docente. Este conjunto de factores construye un clima institucional singular, que invita a reflexionar críticamente acerca de las formas de ejercer la docencia, las modalidades de construcción de la autoridad pedagógica y las estrategias de acompañamiento en escenarios educativos en permanente transformación.

Por otra parte, Fernández (1998) y Garay (2000) proponen claves para comprender la escuela como institución atravesada por relaciones de poder y jerarquías. La posición del reemplazante, situada en la base de la pirámide institucional, evidencia las tensiones entre autoridad, legitimidad y reconocimiento. Desde este enfoque lo institucional no se reduce al conjunto de normas formales que regulan la vida escolar, sino que abarca las dinámicas simbólicas y las prácticas cotidianas

mediante las cuales se reproduce y legitima el orden social. En este sentido, Fernandez (1998) afirma que lo institucional “expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control” (p. 135), subrayando que la escuela opera como un dispositivo en el que confluyen tanto las exigencias del sistema educativo como las estrategias de los sujetos que la habitan. Asimismo sostiene que la escuela:

cumple un mandato social general, el de asegurar la continuidad del grupo social que la sostiene y, por consiguiente, vive en la intimidad de su estructura y dinámica la contradicción entre la reproducción y la superación de las condiciones sociales. (p. 81).

De este modo, la institución escolar aparece como un espacio donde se articulan tensiones entre autoridad y autonomía, obediencia y resistencia, reproducción y cambio. Su análisis revela que las jerarquías escolares no solo ordenan el funcionamiento administrativo, sino que configuran modos de relación y producción de sentido, contribuyendo a la formación de subjetividades que internalizan, cuestionan o transforman las formas de poder vigentes.

Garay (2000) aporta a este postulado y sostiene que las instituciones educativas operan como “espacios de construcción de identidades y de distribución de roles”, lo que implica que la inestabilidad del reemplazante también repercute en su identidad profesional, que se redefine permanentemente. La dificultad para proyectarse en el tiempo y la constante necesidad de adaptarse a nuevos contextos y normativas generan una identidad laboral fragmentada, construida sobre la transitoriedad.

La escuela aparece, según Garay (2000), como una institución fragmentada, atravesada por tensiones entre lo instituido, que representa las normas, hábitos y valores dominantes, y lo instituyente, conformado por las fuerzas de cambio que buscan transformar lo dado. La institucionalización, en tanto proceso dinámico que media entre ambos polos, permite comprender la historia viva de la escuela, sus continuidades y rupturas. En contextos de crisis, este movimiento se convierte en una “puerta de entrada” para pensar lo nuevo, para revisar cómo se produce y reproduce la vida escolar. En este sentido, la historización y el análisis institucional se constituyen en herramientas fundamentales para la reflexión crítica sobre las

prácticas y los sentidos que configuran a la escuela como espacio social en permanente transformación.

Reguillo (2007) contribuye al análisis de las subjetividades fragmentadas en contextos de crisis institucional, analizando las transformaciones ocurridas en el marco de un orden social marcado por el avance del neoliberalismo y la retirada del Estado como garante de derechos y de inclusión. La autora sostiene que:

los procesos de precarización e informalización de las dinámicas, circuitos e imaginarios juveniles, el repliegue del Estado social y el fortalecimiento del Estado punitivo, y el descrédito de las instituciones modernas (...) como garantes de la incorporación, de socializaciones “exitosas”. (p. 214)

expresan un nuevo modo de gestión de la desigualdad, en el que amplios sectores juveniles quedan excluidos de las instituciones educativas, laborales y políticas que antes mediaban su integración. Esta circunstancia, vinculada al vaciamiento de lo público y a la mercantilización de la vida social, produce subjetividades fragmentadas, frágiles y desancladas.

Como advierte Reguillo (2007) “el vaciamiento de lo público genera una tendencia (...) a ir desmarcándose de instituciones, asociaciones, pactos sociales, normas de civilidad, normas ciudadanas” (p. 221). No obstante, en ese mismo escenario de exclusión y crisis institucional, emergen formas de resistencia simbólica, ya que los y las jóvenes logran transformar “el estigma en emblema”, resignificando sus experiencias de marginalidad como estrategias de afirmación identitaria y de disputa de sentido frente al orden neoliberal.

Explicitación del proceso:

A continuación, se aborda un incidente que actúa como un analizador institucional. Este permite desentrañar la trama constitutiva de la especificidad de la labor docente en escenarios donde las dimensiones políticas, económicas y subjetivas se expresan de manera simultánea y, a menudo, contradictoria: una docente reemplazante de educación secundaria, que además debe contar con otro trabajo

para sostenerse económicamente debido a su salario insuficiente, sufre la rotura accidental de su celular por parte de un estudiante. Al intentar intervenir y “retar” al estudiante, la autoridad de la escuela hace referencia al costo del arreglo del dispositivo en relación con el salario del docente.

La situación, que resulta una escena simple y breve, refleja múltiples demandas que enfrentan aquellos y aquellas reemplazantes, debiendo sostener la práctica educativa sin haber consolidado aún su posición en el campo escolar. Desde la perspectiva de Bourdieu (1986), se ocupa una posición subordinada dentro del campo educativo, donde el capital simbólico (prestigio, reconocimiento institucional, estabilidad laboral) se distribuye de manera desigual. Su escaso capital institucional limita su autoridad pedagógica, obligando a recurrir a estrategias de adaptación que expresan su habitus profesional en formación. Además, la experiencia muestra cómo opera la violencia simbólica en el ámbito escolar, donde el sistema tiende a naturalizar la precariedad del puesto y la falta de reconocimiento, pudiendo llegarse a percibir esa inestabilidad como un rasgo normal de su trayectoria profesional.

Esta situación también puede comprenderse desde el declive del programa institucional planteado por Dubet (2010). En la actualidad, la escuela ha perdido parte de su “santuario simbólico” entendido como el espacio escolar como sagrado, aislado de la sociedad y de sus conflictos, siendo los y las docentes guardianes del conocimiento y de lo que sucede afuera. Ahora estos/as deben construir su autoridad sin el respaldo de un sistema de creencias y legitimidades compartidas. En este marco, quienes se desempeñan como reemplazantes encarnan la fragilidad de la función docente contemporánea, su autoridad no se funda en la estabilidad del rol institucional, sino en su capacidad personal para sostener el vínculo pedagógico en condiciones precarias. La ausencia de reconocimiento simbólico lo obliga a legitimar su presencia permanentemente. Desde Achilli (1986), puede interpretarse que, en la práctica del reemplazante, se configura un saber “posibilitador”, pero atravesado por condiciones objetivas desjerarquizadas, tales como la inestabilidad laboral, la multiplicidad de funciones y la falta de reconocimiento profesional.

Su práctica docente se encuentra tensionada entre las demandas institucionales, que lo obligan a asumir tareas que exceden la enseñanza, como la burocratización, la contención emocional o la mediación de conflictos, y el deseo de preservar la

especificidad de su práctica pedagógica. En el caso del reemplazante, esta situación se agrava por su posición subordinada dentro de la jerarquía escolar, su intervención se limita, muchas veces, a sostener la continuidad administrativa o disciplinaria del aula, más que a desplegar un proyecto propio de enseñanza.

La práctica docente se transforma así en un espacio de negociación constante entre las expectativas institucionales, las demandas del estudiantado y las propias necesidades del docente, mostrando cómo las condiciones actuales inciden decisivamente en la construcción de la identidad profesional y en el ejercicio de la autoridad pedagógica.

Capítulo II: La práctica docente como objeto de reflexión

El análisis de la práctica del docente reemplazante requiere articular distintas perspectivas, que permitan comprender su situación en la estructura educativa contemporánea. Desde el enfoque socioantropológico, Alucin (2022) plantea la necesidad de estudiar las políticas educativas, que intervienen en la práctica docente, considerando a los sujetos como actores sociales concretos, cuyas experiencias y trayectorias están atravesadas por tensiones estructurales.

En este sentido, el/la reemplazante se inscribe en políticas de contratación flexibles, que fragmentan las trayectorias laborales y debilitan el sentido de pertenencia institucional. En la ciudad de Santa Fe, donde la inestabilidad en la designación y la cobertura de suplencias se ve afectada por las demoras administrativas y la falta de recursos, este fenómeno se acentúa, generando un escenario laboral caracterizado por la incertidumbre y la falta de previsibilidad.

Sinisi (2022) propone una mirada desde el enfoque antropológico y etnográfico respecto a la educación, lo cual implica una manera particular de conocer y comprender los procesos escolares y las políticas educativas a partir de cómo los sujetos los vivencian en su cotidianeidad. Este abordaje se sustenta en la observación y el análisis de la vida dentro y fuera de las aulas, recuperando los sentidos, significaciones y prácticas que la comunidad educativa, en su totalidad, construye en torno a las políticas y programas.

Distanciándose de una concepción de las políticas como imposiciones lineales o técnicas, la autora subraya que estas son resignificadas localmente, adoptadas, resistidas o transformadas por los sujetos, quienes otorgan nuevos sentidos a las propuestas estatales, dotándolas de un carácter “innovador” en el terreno. En este marco, la etnografía, entendida no como un simple método sino como un enfoque o perspectiva, tal como sostienen Achilli (2005) y Rockwell (2009), permite documentar estas mediaciones y los procesos de apropiación subjetiva. Esta mirada posee un valor político y pedagógico fundamental, ya que posibilita recuperar la voz de los y las partícipes, desnaturalizar lo cotidiano y reconocer al sujeto como el verdadero protagonista y mediador social de las transformaciones educativas.

En la práctica cotidiana, esto se traduce en docentes reemplazantes que deben responder rápidamente a demandas institucionales diversas, a menudo sin conocer en profundidad el estudiantado ni sus dinámicas internas, y que, sin embargo, cargan con la responsabilidad de sostener la continuidad pedagógica. Estas transformaciones configuran un campo laboral, en el que los y las docentes asumen el compromiso de mantener el funcionamiento del sistema educativo, sin gozar de los mismos derechos, beneficios, ni espacios de participación que el personal titular. Como consecuencia, la precariedad no solo se expresa en lo económico, sino también en la imposibilidad de planificar a largo plazo, de construir identidad profesional sólida o de consolidar vínculos pedagógicos estables.

En coincidencia, Shore (2010) propone comprender a las políticas públicas vinculadas a la educación como procesos culturales, en los que los significados y las prácticas cotidianas moldean los efectos de las normas. Desde esta perspectiva, las condiciones de precarización no son solo administrativas, sino también simbólicas, ya que determinan cómo los sujetos perciben su lugar en la institución y qué posibilidades tienen de incidir en ella.

En Santa Fe, como en tantas otras provincias, las prácticas institucionales que distinguen entre “docentes de planta” y “reemplazantes” reproducen una jerarquía implícita, donde los segundos son percibidos como temporales o transitorios, aun cuando son quienes garantizan el funcionamiento del sistema en los frecuentes períodos de ausentismo o rotación del personal. Esta naturalización de la inestabilidad impacta directamente sobre la construcción de autoridad, ya que el

reconocimiento simbólico, como explica Bourdieu (1991), es un capital indispensable para sostener la legitimidad profesional.

Caisso (2012), al analizar experiencias educativas en movimientos sociales, aporta una mirada interesante, en la cual advierte que los y las docentes, más allá de la institución donde se desempeñen, construyen saberes colectivos en contextos de vulnerabilidad, generando prácticas alternativas basadas en la colaboración y el compromiso. Este enfoque permite pensar que, aun en la inestabilidad, el/la reemplazante produce formas de “resistencia pedagógica”, reinventando su práctica desde la solidaridad, la creatividad cotidiana y el sostenimiento emocional del grupo.

Muchos/as reemplazantes asumen estas estrategias, creando lazos con otros/as colegas, compartiendo materiales o acompañando a estudiantes más allá de su tiempo formal en la institución. De ese modo, su práctica cotidiana se convierte en una forma silenciosa de militancia pedagógica, que sostiene lo que el Estado o las políticas no alcanzan a garantizar.

En consecuencia, los y las reemplazantes transitan espacios laborales cambiantes donde el sentido de pertenencia es transitorio y donde la emocionalidad juega un papel central, siendo partícipes de las experiencias de estos/as jóvenes y de sus mismas circunstancias. En el escenario educativo santafesino, los vínculos interpersonales son, en muchos casos, lo que permite al docente sostenerse frente a la incertidumbre, el apoyo de colegas, el reconocimiento de los estudiantes o la propia vocación son recursos subjetivos que amortiguan la falta de reconocimiento institucional. En sociedades contemporáneas atravesadas por la desinstitucionalización, los sujetos deben construir nuevos territorios simbólicos de pertenencia, y los y llas reemplazantes, en este marco, lo hacen a través de la práctica y del vínculo pedagógico, aun sabiendo que su permanencia será breve.

Desde la teoría de Bourdieu (1991), esta situación puede interpretarse como una reproducción estructural del campo educativo: las posiciones menos estables y menos reconocidas tienden a perpetuar la desigualdad simbólica dentro de la profesión. Como hemos mencionado, el/la reemplazante interioriza, a través del habitus, las reglas del campo y actúa de manera que reproduce, aunque sin proponérselo, su lugar subordinado. Sin embargo, como advierte el propio Bourdieu,

el habitus también permite márgenes de acción y estrategias de adaptación que posibilitan la innovación y la resistencia. En este sentido, los y las reemplazantes, a pesar de su posición desfavorable, generan tácticas pedagógicas creativas para insertarse, hacerse reconocer y sostener su trabajo. La búsqueda de legitimidad, por medio del compromiso, la empatía o el esfuerzo, se convierte en una forma de capital simbólico alternativo que otorga sentido a su práctica.

A nivel formativo Souto (2021) enfatiza en que el proceso por el cual se atraviesa en las prácticas debe ser entendido como un proceso de aprendizaje continuo, en el que la experiencia, especialmente la situada en condiciones reales de trabajo, constituye un espacio que enseña en sí mismo. En palabras de la autora:

La práctica nos interpela, nos formula preguntas, presenta zonas de incertidumbre, espacios grises que permiten plantearnos problemas, indagar en ella, lo que requiere de la curiosidad, el asombro, la invención y la creación y no solo de la aplicación técnica. (p. 7)

Los y las reemplazantes, por la naturaleza móvil de su trabajo, reflejan esa formación en movimiento, que combina reflexión, improvisación y aprendizaje permanente. Cada aula nueva representa un desafío que requiere reconstruir estrategias, interpretar dinámicas institucionales y adaptarse a realidades diversas. En esa práctica itinerante, la docencia se convierte en una escuela de resiliencia y autogestión pedagógica.

Castro y Martino (2021) agregan que las transformaciones recientes en las instituciones educativas han modificado los tiempos y espacios escolares, generando nuevas formas de presencialidad y de vínculo pedagógico. La pandemia de COVID-19, señalan las autoras, evidenció de manera radical esa capacidad de mutación, al provocar el cierre de edificios escolares. Este acontecimiento interrumpió las coordenadas tradicionales que estructuraban la vida escolar, generando una revisión profunda de lo que se entendía por escolarización. En este sentido “la presencialidad (...) ha mutado hacia modalidades y significaciones, escasamente admitidas o directamente excluidas, como válidas en relación a lo que se definía como lo escolar hasta no hace mucho” (p. 64).

De este modo la pandemia no solo alteró las rutinas pedagógicas y las formas de habitar la escuela, sino que abrió la posibilidad de repensar su función social, los vínculos entre docentes y estudiantes y las nuevas formas de presencia que emergen en contextos de crisis y cambio. En ese escenario, el/la reemplazante se convierte en un actor clave para sostener la continuidad educativa y emocional del estudiantado, aunque sin el acompañamiento institucional necesario. En Santa Fe, durante los años posteriores a la pandemia, las suplencias se multiplicaron, y muchos/as docentes debieron afrontar la tarea de rearticular los lazos entre escuela y comunidad, en un contexto donde el agotamiento docente y las carencias materiales eran evidentes.

En síntesis, la práctica del docente reemplazante puede ser entendida como un espacio de tensión entre estructura y agencia: entre las condiciones materiales de precariedad y las estrategias subjetivas de resistencia y compromiso. Su tarea diaria revela tanto la fragilidad del sistema educativo como su capacidad de reinventarse a través de quienes lo sostienen. En la ciudad de Santa Fe, esta figura encarna las contradicciones de la escuela contemporánea: es a la vez indispensable y desprotegida, visible en la práctica pero invisibilizada en las políticas. Analizar su experiencia permite reconocer no solo los límites de la estructura educativa, sino también las potencias transformadoras que surgen desde el trabajo cotidiano y la reflexión sobre la práctica.

Capítulo III: Reflexiones finales

El análisis realizado permite afirmar que la figura del docente reemplazante constituye un punto de observación privilegiado para comprender las transformaciones contemporáneas de la práctica docente. En su trabajo cotidiano se condensan las tensiones entre las políticas educativas, la organización institucional y la subjetividad profesional. Esta postura, muchas veces invisibilizada en el discurso oficial, representa a quienes sostienen la escuela desde los márgenes, habitando una tarea esencial pero poco reconocida. En la ciudad de Santa Fe, su presencia es cotidiana y silenciosa, estos profesores/as, algunos recientemente egresados/as y otros/as con amplia trayectoria, recorren escuelas, aulas y turnos, que se adaptan,

improvisan y acompañan, aun sin saber cuánto durará su lugar.

Desde diversos autores y autoras trabajados en este escrito, como Achilli (1986) y Edelstein y Coria (1995) puede afirmarse que la práctica docente no es solo transmisión de saberes, sino también una construcción situada, donde se entrelazan el conocimiento, la experiencia y la historia personal del sujeto que enseña. Estos/as reemplazantes encarnan esa dimensión situada en su máxima expresión, ya que aprenden y enseñan en contextos cambiantes, sosteniendo la escuela incluso cuando esta no los reconoce plenamente.

Enseñar desde la transitoriedad implica, muchas veces, llegar sin conocer los rostros, sin tiempo para proyectar a futuro, y aun así comprometerse con el presente de cada grupo. En esas condiciones, la práctica docente se convierte en un ejercicio de sensibilidad y compromiso, donde cada gesto cotidiano tiene un valor formativo.

Como plantea Achilli el saber docente surge del cruce entre la práctica, las condiciones de trabajo y las representaciones sociales que la rodean y, en los y las reemplazantes, ese saber se construye con esfuerzo, en medio de la incertidumbre. Cada aula nueva es una historia distinta, un desafío que exige leer los climas, reconocer las trayectorias y construir legitimidad desde el vínculo. Esa capacidad de adaptación, lejos de ser menor, es parte de una inteligencia pedagógica situada que rara vez se valora institucionalmente. Sin embargo, es allí donde se manifiesta una de las formas más profundas del saber docente, la de sostener, en los márgenes, lo que otros dan por sentado.

Las políticas educativas actuales, más allá de sus avances y mutaciones a lo largo del tiempo, son analizadas por Shore (2010), Alucin (2022) y Sinisi (2022) como dispositivos que tienden a fragmentar el trabajo docente bajo lógicas de flexibilidad, debilitando la identidad profesional. Esta flexibilidad se traduce en inestabilidad, la adaptabilidad deviene en precariedad, y la vocación se convierte en un esfuerzo que, muchas veces, se da por natural y obligatorio.

Y sin embargo, como muestran Caisso (2012) y Fernández (1998), dentro de esa fragilidad también florece el compromiso. En las escuelas santafesinas, la solidaridad entre colegas, que pueden estar atravesando o no una misma situación, el acompañamiento y la creatividad cotidiana son estrategias que permiten sostener

la enseñanza, más allá de políticas y discursos. Allí donde el Estado no llega, los vínculos humanos y la ética profesional mantienen viva y latente a la escuela.

La reflexión sobre lo institucional, abordada por Garay (2000) y Reguillo (2007), muestra que la escuela, lejos de ser un espacio homogéneo, es un territorio de disputas en todo momento, tanto simbólicas como afectivas. Los y las reemplazantes se mueven entre esos bordes, ocupando lugares periféricos pero indispensables. Son quienes llegan cuando otros se ausentan, quienes sostienen la rutina cuando todo parece fragmentarse. En sus recorridos por distintas instituciones, conocen la diversidad de realidades, las carencias materiales y los modos de convivencia que coexisten dentro del mismo sistema educativo. Y a pesar de ello, o quizás por eso mismo, constituyen un tipo de identidad docente profundamente comprometida y relacional.

Desde la mirada de Bourdieu (1991), la posición del reemplazante dentro del campo es frágil en términos de capital simbólico, pero se vuelve sumamente rica en estrategias de adaptación. Frente a la imposibilidad de ocupar lugares estables, despliegan formas de autoridad basadas en el respeto, la empatía y la presencia. No siempre tienen poder institucional, pero sí construyen legitimidad desde lo humano. En un contexto de desvalorización del trabajo docente, esa capacidad de generar confianza, de contener y enseñar en simultáneo, se vuelve una forma de resistencia silenciosa.

Siguiendo a Souto (2021), la formación docente debería reconocer el valor capacitador de la experiencia. Cada reemplazo, por breve que sea, deja aprendizajes que no se encuentran en los textos académicos, ni en los programas de las asignaturas por las cuales se atraviesa a la hora de educarse como docente. La experiencia de enseñar en distintos contextos, con diferentes grupos y realidades, es en sí misma una escuela de saberes, una práctica reflexiva que merece ser reconocida como tal. Incorporar esa experiencia a la formación, de manera continua, permitiría que el saber del reemplazante, construido en la incertidumbre, sea valorado como una fuente legítima de conocimiento pedagógico.

A nivel personal, reflexionar sobre la figura del reemplazante lleva a reconocer la enorme responsabilidad que implica “sostener” sin garantía de continuidad. Ser

reemplazante es habitar la docencia desde el movimiento, desde la inestabilidad, pero también desde la entrega. Es construir sentido allí, donde otros y otras ven solo transitoriedad. En ese camino se aprende que enseñar no siempre es planificar a largo plazo, sino estar presente en el aquí y ahora, acompañar, escuchar y dejar huellas que, aunque pequeñas, pueden ser profundas.

En la ciudad de Santa Fe, cada escuela, más allá de su nivel, orientación, ubicación, tiene su propia trama de reemplazantes que sostienen el día a día. Son parte fundamental de la vida escolar, aunque sus nombres muchas veces no figuren en los proyectos, ni en las nóminas institucionales. Reconocerlos y reconocerlas es también reconocer la parte invisible del trabajo docente, la que no se mide en cargos ni antigüedad, pero que se sostiene en compromiso, empatía y vocación.

El desafío que emerge de este análisis es, entonces, ético, político y humano, implica reconocer a los y las docentes reemplazantes como actores esenciales del sistema educativo, garantizar su estabilidad laboral, su acompañamiento institucional y la posibilidad de construir identidad en el ejercicio de la docencia. Repensar políticas educativas que contemplen su especificidad, tiempos, trayectorias, formación, derechos y bienestar, es una deuda pendiente del sistema educativo.

En definitiva, pensar en la labor de los y las docentes reemplazantes, que comienzan sus trayectorias como profesionales de la educación, es pensar en los cimientos invisibles de la educación. En quienes, con su tarea cotidiana, demuestran que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino sostener vínculos, generar confianza y construir comunidad colectiva. Reconocer su labor es también una forma de reafirmar el valor colectivo de la docencia, de volver a mirar la escuela no como un edificio de normas, sino como un espacio habitado por personas que, aun en la inestabilidad, siguen eligiendo enseñar.

En contextos atravesados por la desigualdad y la exclusión, la tarea docente adquiere un carácter profundamente político. No se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica sostener la posibilidad misma de la escuela como espacio de encuentro, de palabra y de reconocimiento mutuo.

La situación tomada como disparador, frecuente en la vida escolar y muchas veces

naturalizada o reducida a la lógica de la sanción, permite repensar esas escenas desde otra perspectiva, reconociendo su potencia formativa. En tales condiciones, enseñar se configura como un acto de compromiso y resistencia frente a la exclusión social, como una forma de defender cotidianamente la escuela como territorio de vínculos, de pensamiento crítico y de empatía, donde cada gesto docente reafirma la apuesta por una práctica que trasciende los límites del aula y se inscribe en una ética del cuidado y de la responsabilidad colectiva.

Bibliografía:

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Universidad Nacional de Rosario.
- Alucin, V. (2022). Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas. *Entramados*, 9.
- Bourdieu, P. (1986). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas. El mamífero parlante*.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus y prácticas. En *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Caisso, L. (2021). *Una escuela como ésta: etnografías de experiencias educativas en un movimiento social*. Miño y Dávila.
- Castro, A., & Martino, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar: La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia de Saberes: Revista de educación y psicología*, 4(II). Universidad Nacional del Comahue.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós.
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Reguillo-Cruz, R. (2007). *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración*. Siglo XXI.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas:

reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, 10.

- Sinisi, L. (2020). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas 'innovadores'. En M. R. Neufeld (Comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Filo: UBA.
- Souto, M. (2021). La formación en las prácticas: sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25.
- Tovillas, P. (2010). El sistema escolar. En *Bourdieu: una introducción*. Ed. Quadrata.