



1985-2025
40 aniversario
del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

Universidad Nacional de Rafaela
Licenciatura en Educación – Modalidad a distancia

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Título:

FORMANDO EN TALLERES DE PRÁCTICAS. Desarticulación y desencuentros en espacios de trabajo conjunto.

Alumnas:

- Binaghi Luciana Inés – DNI 28567704
- Chamorro Verónica Inés – DNI 31818813

05-11-2025

INTRODUCCIÓN

El tema elegido para el desarrollo del TIF que aquí comienza sus primeras líneas se enmarca en el análisis que puntualiza la mirada en el hecho de que diferentes posicionamientos docentes implican distintas nociones respecto de las prácticas educativas en los Talleres de la Práctica Docente del Profesorado de Educación Primaria del ISP N° 63 “Natalia Quessús” de Las Toscas, Santa Fe.

Los Talleres de la Práctica Docente se enmarcan en el campo de la formación general y pedagógica y la práctica propiamente dicha, entendida como lo que, “acompaña los ejes estructurantes de la formación y apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos, tanto escolares como socio-comunitarios que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas.” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2009, p. 40). Los mismos son 4 (cuatro), y cada uno de ellos corresponden a un año de cursado, estipulados por el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria vigente, Plan RM: 528/09.

Del análisis reflexivo del Diseño Curricular, este establece a los Talleres de Práctica Docente como un eje vertebrador de la carrera, dando fundamental importancia a su accionar; es por ello que se entiende y reflexiona que el diseño actual considera la necesidad de entrelazar la teoría y la práctica en un ámbito de posibilidades y socializaciones que habiliten una construcción colectiva respecto a la vida escolar.

El avance de la concreción de la práctica docente en las experiencias de formación se posiciona como un proceso de profundización que va calando y jerarquizando desde el primer año hasta la culminación en el cuarto año con las residencias escolares.

Así, una fundamentación unificada para los cuatro talleres correspondientes al diseño de Educación Primaria los propone en un entramado que luego toma apertura en las especificaciones para cada uno de ellos en particular.

Por otra parte, al momento de indagar respecto a espacios compartidos entre los distintos Talleres de Práctica Docente, se visualiza una predisposición al trabajo conjunto en el discurso respecto a quienes forman parte de cada uno de ellos, aunque se puede ver una contradicción con las acciones que generan distancia entre el discurso y la acción, ya que

los mismos no comparten espacios comunes más allá de reuniones plenarias y espacios institucionales en general.

Las tensiones entre encuentros y coordinación entre pares docentes implican acuerdos no resueltos que se esconden bajo formas de diplomacia y convivencia institucional, en un clima donde los diferentes posicionamientos se encuentran a la orden del día; las prácticas son resultados de los sujetos, que involucra siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo.

Las miradas dispares y desconectadas con las que cada cátedra se estructura implican abordajes y posicionamientos que no se encuentran en correlación con los de sus pares con quienes trabajan en el profesorado, por lo que las discontinuidades se encuentran en el orden del día.

Esta situación se entrama en el desencuentro en los Talleres de Práctica Docente, donde el trabajo conjunto queda plasmado en lo normativo y discursivo, pero difiere de las realidades que entrecruzan el hacer.

Ello conlleva a la siguiente pregunta: ¿Qué elementos intervienen en el desencuentro y la desarticulación entre Talleres de Práctica Docente en el Profesorado de Educación Primaria en el ISP N° 63?

En lo que respecta a la justificación teórica de la elección del tema elegido en el campo de la educación, el presente desarrollo propone visitar los talleres de las prácticas educativas en espacios comunes donde se entrecruzan miradas y posturas en un proceso que se presenta como unificado en la formación docente, pero que termina siendo fragmentado e intervenido por desencuentros y acciones desarticuladas entre pares que conllevan consigo principios e imaginarios distintos.

Este tema resulta de interés y relevancia debido a que el trabajo conjunto de profesores de distintas disciplinas en un trabajo común en el contexto de los Talleres de Práctica Docente pone de manifiesto como rigen en las prácticas docentes distintas visiones, donde cada agente centra la mirada en sus intereses y preferencias, sumando a ello imaginarios y supuestos de origen que dan formas a su postura en cuanto trabajadores de la educación.¹

¹ Más allá de la conceptualización y del discurso, construidos teóricamente, interesa ver y analizar las prácticas mismas de formación para captar su sentido en la experiencia de formación en residencia. Se trata de resaltar el sentido vital, los movimientos, las creaciones que en ella tienen

Es esa elección sobre qué profesorado elegir al momento de estudiar la que predomina como de mayor importancia, perdiendo de vista que la formación de destino es otra, es la de preparar para la escuela primaria.

Fundamentando lo dicho es que la estructura teórica del aquí presente se posiciona desde los siguientes marcos teóricos y autores considerados de relevancia acorde a la importancia de retomarlos para un análisis correcto, por un lado; y enmarcando la propuesta a los requerimientos de presentación de la cátedra de Prácticas Docentes como Objeto de Investigación, de la Licenciatura en Educación, de la Universidad Nacional de Rafaela, por otro.

En su teoría el capítulo 1, pretendo un abordaje de contextualización institucional del ISP N° 63, entrecruzando su realidad con un análisis a nivel institucional que fusione la cultura la dinámica y la articulación de la institución con los agentes actuantes.

El capítulo 2 por su parte, pretende un análisis de los docentes, en tanto agentes de la educación, y sus prácticas, profundizando la mirada desde autores como Bourdieu (estructuras, habitus, capitales,), Achilli, (interiorización de modelos) Edelstein (fragmentación, aislamiento pedagógico), Tovillas (autoridad y violencia simbólica), Souto (prácticas y pluralidad del hacer), Castell (individuación contemporánea).

De esta manera el recorrido del escrito, en el capítulo 2, se encuentra organizado con 6 (seis) líneas de análisis que dialogan entre sí y que en una construcción conjunta aportan una visualización respecto de la a esa articulación de los talleres de práctica desde una manera compleja y situada

En lo que respecta a la justificación metodológica del tema, en el campo de la educación el abordaje de la propuesta intenta una práctica reflexiva y analítica que involucra el entrecruzamiento de una situación escolar enraizada en los Talleres de Práctica Docente y la propuesta teórica presentada en la cátedra de Prácticas Docentes como Objeto de Investigación; así, el proceso se desarrolla mediante una instancia analítica que pretende establecer vinculaciones y puntos de encuentro entre lo que postulan autores y referentes

lugar. Al analizar esa experiencia surgen muchas modalidades de acción que ponen de relieve lo que podemos llamar el núcleo duro de la práctica, aquello que como habitus (Bourdieu) está construido, se transmite de generación en generación y es de difícil modificación. (Souto 2021, p.3)

teóricos respecto del tema y lo que se visualiza en el ámbito real del desarrollo educativo en una institución concreta.

El análisis se encuadra en estrecha relación con lo que se observa, se habla y circula en la institución, intentando mantener una coherencia en la descripción, por un lado, y despojar el entramado de preconociones y prejuicios que se hacen presentes en quienes, además de realizar el aquí escrito, son actores mismos de los espacios trabajados; metodológicamente, un ejercicio por descolonizar el saber y desenmascarar supuestos y estructuras que intervienen en el entrecruzamiento de miradas.

Como supuestos metodológicos a considerar en el aquí desarrollado es importante resaltar en un primer lugar la noción de “descotidianizar” (Lins Riveiro 2004), considerando que la misma sugiere una acción consciente de apartarse de la rutina habitual para observar y analizar aspectos que, de otro modo, pasarían desapercibidos. Mediante la acción de descotidianizar se considera la puesta en escena de una acción que habilite miradas desde otras perspectivas nuevas y reflexivas. Se trata de despojar a la cotidianidad de su halo de normal, de normalidad, y en este proceso, se abre la posibilidad de ver la riqueza oculta en las acciones impersonales y repetitivas que rodean.

Acompañando este primer supuesto es que se hace necesario incorporar la necesidad de retomar la noción de obstáculo epistemológico (Bachelard, 1948), ya que la consideración del obstáculo implica la acción de evitar caer en aquellas preconociones que impiden la problematización de lo que se pretende estudiar; los impedimentos pueden originarse en posturas valorativas propias de situaciones biográficamente determinadas y/o en adherencias a ortodoxias científicas; pensar este escrito en término de posiciones enmarcadas en el mundo de las Ciencias Sociales y la Educación conlleva un ejercicio de dudar de lo existente, de lo que se presenta en primera instancia, dudar también de aquello que en la empiria aparece a simple vista. En este desarrollo se considera a los obstáculos epistemológicos como piedras que sortear en la construcción de una mirada innovadora, reflexiva y crítica respecto a la problematización planteada.

Estas dos nociones implican la necesidad de una acción de extrañamiento, despojándose de la familiaridad con el objeto de estudio, como así también de aquellas percepciones e ideas naturalizadas en la cotidianeidad de lo escolar.

En consonancia con estos dos, en tercer lugar, se entiende de principal relevancia traer a este fundamento metodológico la necesidad de una descripción densa que intente

describir esa urdimbre (Geertz 2004)² que tejiendo redes de significación orientan las acciones de las personas dentro de un contexto, de una estructura social, como en este caso, dentro de un profesorado. Respecto a ello, vale considerar en éste desarrollo la premisa de que estos significados no son fijos, sino que se construyen y se interpretan activamente por los miembros de una sociedad, a través de la interacción social y el uso de significaciones y actuaciones que hay que interpretar desde la lógica de construcciones dinámicas y complejas que se posicionan en el rol docente y en los procesos educativos en general.

Es entonces que en este tercer eje de fundamentación metodológica es necesario reflexionar el hecho de que hay sentidos que se van tejiendo y estableciendo; como grupos humanos en sociedad dentro de la institución escolar y los talleres de práctica, que se van tejiendo en tramas. Las tramas de significación se tejen de manera colectiva. Nunca son iguales. Se tejen históricamente para construir sentidos en un momento determinado.

CAPÍTULO 1

La institución educativa escogida para el TIF es el Instituto Superior de Profesorado (ISP) N° 63 de la ciudad de Las Toscas, Santa Fe, dependiente del Ministerio de Educación de Santa Fe, encuadrada en la educación formal de Nivel Superior. Se encuentra ubicada en el centro del casco urbano de la localidad. El ISP N° 63 teniendo como propuesta de formación la carrera de Profesorado de Educación Primaria. El foco de análisis está puesto en los Talleres de Práctica Docente, y en los elementos que intervienen en la desarticulación entre los talleres mencionados ¿Por qué se desarticulan los talleres? ¿Cómo se entrecruzan las propuestas de cada uno en relación con el siguiente, al anterior y en un circuito de articulación en los talleres en su totalidad?

² “En un plano está el marco de las creencias, de los símbolos expresivos y de los valores en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos e ideas y emiten sus juicios; en el otro plano está el proceso en marcha de la conducta interactiva, cuya forma persistente es lo que llamamos estructura social. Cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción; estructura social es la forma que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas. De manera que cultura y estructura social no son sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos. La una considera a la acción social con referencia a la significación que tiene para quienes son sus ejecutores; la otra la considera con respecto a la contribución que hace al funcionamiento de algún sistema social.” (Geertz 2004, p. 133)

Dichos talleres son 4 (cuatro), y cada uno de ellos corresponden a un año de cursado, estipulados por el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria vigente, Plan RM: 528/09. Los dos primeros cuentan con un profesional generalista a cargo, mientras que tercero y cuarto dictan los talleres docentes en parejas pedagógicas, conformadas por un docente generalista y un docente especialista, a lo que se suma la intervención de los ateneos que se configuran con especialistas en las distintas disciplinas (matemáticas, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales y formación ética y ciudadana).

El Profesorado de Educación Primaria en la provincia de Santa Fe, dispone desde el año 2009 de un Diseño Curricular que estructura y orienta a los Talleres de la Práctica Docente desde primero a cuarto año, entendiendo a dichos espacios, como lugares donde los estudiantes reflexionan en torno a los modos de hacer docencia, realizan acercamientos en diversos ámbitos relacionados al futuro ejercicio profesional docente, revisan y diseñan diversas propuestas de enseñanza, realizan observaciones en foco destinadas a analizar las realidades áulicas concretas, se involucran e intervienen en el aula, dichas experiencias resultan sumamente valiosas para los educandos quienes, a partir del acercamiento vivencial se enfrentan a la compleja trama de la realidad educativa.

El Instituto se ha cimentado históricamente sobre la columna vertebral de la práctica docente, buscando una secuencia integrada que prepare para los desafíos profesionales futuros, es así que el eje de las consideraciones, análisis y discusiones se enmarcaron siempre en los talleres de docencia, marcando ellos el desarrollo de un estilo y una cultura institucional; que posicionaron modos recurrentes de resolver y reaccionar, que marcaron una identidad dentro de la institución y se proyectaron como aquellos imaginarios de lo dado, lo establecido, lo propio y formativo.

A pesar de innumerables reuniones, actas y encuentros, la comunicación sistemática siempre ha sido una meta elusiva. La propia dinámica de cada taller parece propiciar que cada uno avance por caminos paralelos, consolidando modos de hacer y pensar que refuerzan lo ya instituido. En consecuencia, la integración se transforma en una meta tan deseada como difícil de alcanzar.

Esta fragmentación interna puede comprenderse como la manifestación de un bajo grado de dinámica institucional, entendida en términos de circulación, intercambio y construcción colectiva de sentido. Tal situación favorece la cristalización de prácticas

individuales y la reproducción de estereotipos que obstaculizan los esfuerzos por la articulación. En este sentido, resulta pertinente recuperar los aportes de Lidia Fernández (1998), quien propone analizar cómo los distintos niveles de articulación de la dinámica institucional influyen sobre las prácticas y las posibilidades de transformación.

A partir de esta perspectiva, lo dicho conduce a retomar los postulados de Fernández, en tanto permiten pensar que la articulación institucional con los Talleres de Práctica Docente no solo depende de la coordinación formal entre actores, sino en el modo en que cada docente y cada taller se posicionan dentro de un estilo institucional que actúa como mediador simbólico de las prácticas. Si tales espacios no logran articularse dialógicamente, se configuran formas de hacer y pensar que, en última instancia, profundizan la desarticulación y debilitan la dinámica transformadora de la institución.

En consonancia, Castro y Martino (2021) advierten que dentro de una misma institución pueden coexistir diferentes formas de espacialidad y significación que, lejos de integrarse, expresan tensiones históricas. Esta coexistencia puede implicar la superposición de sentidos institucionales, pedagógicos y sociales, que se traducen en modos dispares de habitar el espacio escolar.

Desde esta mirada, Fernández (1998) aporta una clave interpretativa al sostener que “una visión concreta de la realidad de las instituciones muestra que los resultados [...] son también el resultado de la acción institucional del establecimiento mismo y de la comunidad que lo abarca” (p. 40). En otras palabras, la fragmentación no debe leerse sólo como una dificultad administrativa o comunicacional, sino como el reflejo de las condiciones simbólicas, históricas y organizativas que estructuran la vida institucional. Reconocer esta trama permite repensar los talleres no como espacios aislados, sino como escenarios donde se materializan las tensiones y potencialidades de la propia cultura institucional.

Surge aquí la necesidad de indagar sobre la posibilidad de proveerse de elementos que conlleven pensar que la articulación de la dinámica institucional influye sobre las formas de dar clases de los docentes y de trabajar articuladamente o no, posicionándolos dentro de un estilo de institución que actúa como mediador y que, en última instancia, da forma y configura las distintas prácticas pedagógicas y los roles dentro de la misma; entonces, en esta desarticulación entre Talleres de Práctica Docente, ¿Cuál es la dinámica de la

institución? ¿Qué relación guarda la dinámica institucional con los talleres y su efecto desarticulado?

La desarticulación de los Talleres de Práctica Docente puede, entonces, responder en principio a circunstancias y disposiciones institucionales que, aunque parecen a simple vista presentarse como independientes las unas de las otras, funcionan en una trama de relaciones y significados simbólicos que se entretajan con la acción docente en sí misma en el aula en lo cotidiano, transformando, mutando y estableciendo esas acciones en la lógica del entramado institucional. Ciertos rasgos característicos en la modalidad de las relaciones interpersonales y grupales, acompañados por ciertos tipos de "clima" afectivo también característicos (distensión, comodidad afectiva, tensión, incomodidad, permisividad y aceptación vs. exigencia y rechazo, integración y cooperación vs. dispersión y competencia, son algunos de ellos)." (Fernández 1998, p 47)

Finalmente, Castro y Martino (2021) proponen pensar que cuando la trama institucional se resquebraja algo se desprende, dando lugar a otras espacialidades, otras materialidades, otras temporalidades y otras presencialidades (p. 73). Este planteo abre una posibilidad de lectura renovada: si bien la desarticulación evidencia fisuras en la dinámica institucional, también puede habilitar la emergencia de nuevas formas de encuentro y de prácticas pedagógicas que resignifiquen lo instituido y permitan imaginar modos alternativos de habitar los talleres.

CAPITULO 2

La tarea de revisar las discontinuidades y diferencias entre posicionamientos que conllevan desarticulaciones y desencuentros entre talleres de práctica docente conduce a orientar la mirada hacia los agentes que se encuentran a cargo de estos; es así como vale considerar algunos puntos enmarcados en diferentes bibliografías que orientan el análisis.

En primer lugar, reflexionar cómo entran en juego distintas representaciones y posiciones por las que se mueven y desarrollan sus prácticas los agentes, las que se encuentran en estrecha conexión con estructuras que los ubican y dirigen dentro del universo de lo escolar.

Por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, 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, 1986 p. 134)

Posturas, prácticas y miradas que se entrecruzan, se perciben como naturales, necesarias y cotidianas, que, en realidad, se encuentran imbricadas en esquemas de percepción, en aprendizajes y vivencias anteriores que, configuraron ese habitus³ y esa estructura de capitales que sitúan a los agentes en el espacio social.

Es entonces que se plantea una reflexión, que trata en profundidad, desde la perspectiva de Bourdieu sobre la cuestión de las prácticas y las representaciones de los agentes dentro del ámbito escolar, las que no se pueden entender de manera aislada, sino que necesariamente tienen que pensarse en relación con las estructuras sociales que condicionan a estos agentes.

De este primer eje de análisis se pueden puntualizar algunas cuestiones.

Por un lado, la relación existente entre estructura y práctica; sobre la que se postula la noción de que los agentes actúan dentro de marcos estructurales que lo ubican en posiciones sociales y no de manera puramente individual y libre. Estas posiciones son las que, en definitiva, legitiman, orientan y dan vida a las distintas prácticas, percepciones y discursos que se entrecruzan y desarrollan en las instituciones educativas.

Por otro lado, vale considerar las representaciones sociales como un producto del habitus incorporado; es así como las distintas formas en las que los agentes perciben e imaginan el mundo escolar, impacta sobre sus valoraciones y formas de actuar, las que dependen de ese habitus incorporado, el que se entiende como un sistema de disposiciones duraderas que se incorporan a lo largo de la experiencia social de los agentes.

En tercer lugar, reflexionar sobre las estructuras de capitales y las posiciones en el espacio social; este punto implica el análisis respecto a las posiciones que ocupan los agentes, en este caso los docentes, dentro del campo escolar, la cual es diferenciada respecto del tipo

³ Historia incorporada, naturalizada, y de ese modo olvidada en cuanto tal, el habitus es la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto: por lo tanto, es lo que confiere a las prácticas si independencia relativa con dependencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Esa autonomía es la del pasado actuado y actuante que, al funcionar como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace el agente individual como mundo en el mundo. (Bourdieu 2007, p. 91-92)

de capital y volumen que se posee. Es así como siguiendo el autor mencionado, los distintos capitales determinan las posibilidades de acción, intervienen en los formatos dentro de la institución, y proveen de legitimidad.

Por último, reflexionar sobre la naturalización de las prácticas conlleva de tener la mirada sobre cómo se naturalizan las distintas miradas prácticas mismas, se viven y sienten como naturales y necesarias, se vuelven parte de lo normalizado dentro de la escuela, cuando en realidad, adhiriendo a la mirada propuesta por Bourdieu, responden a entramados de relaciones sociales e historias previas de procesos de socialización.

En segundo lugar, siguiendo la vía de análisis propuesta, entamar esta primera premisa de análisis con las prácticas de enseñanza, considerándose como construcciones de sentidos, que se encuentran presentes en los docentes a cargo, los que muchas veces se posicionan en miradas diferentes, que oscilan en separaciones pedagógico-curriculares entre pares de talleres, como así también con las escuelas asociadas, lo que implica una complejidad de distintas interpretaciones de lo escolar y el aula⁴. Estos posicionamientos generan realidades pedagógicas como islas que no se asemejan ni entran entre sí; “Pareciera que el aislamiento en el que se cree se desarrolla el encuentro del enseñar y el aprender tomara cuerpo, se convirtiera en realidad, como efecto de la mirada extraña.” (Edelstein, Coria, 1995, p.15) Es así como esta segunda reflexión se introduce un análisis sobre la fragmentación y los distintos sentidos que se entrecruzan y atraviesan las distintas prácticas de enseñanza, volviendo la mirada sobre las ideas de Edelstein y Coria, y recapitulando lo mencionado antes con la mirada de Bourdieu, es preciso centrar ahora la mirada en el hecho de que las prácticas que llevan a cabo los docentes no pueden ser posicionadas ni como homogéneas ni como neutras, sino que hay que considerarlas como construcciones sociales cargada de sentidos y configurada por las distintas trayectorias, las posiciones ocupadas por los docentes en el campo y el habitus incorporado.

Profundizando entonces, pensar que las prácticas son construcciones de sentido implica una consideración que no las entiende como procedimientos simples o técnicos, si no como encuentros entre saberes, creencias, sentidos y nociones que se construye en el posicionamiento de cada docente.

⁴ “Hay quienes pueden identificarse con la normatividad adaptativa- encubriendo consciente o inconscientemente los condicionantes sociales e institucionales- o quienes pueden pensar y pensarse críticamente alumbrando posibles alternativas.” (Achilli 1986, p. 12)

Sumar a esto el hecho de que existe una diversidad en los posicionamientos docentes, lo que conlleva la desarticulación de las prácticas dentro de los Talleres de Práctica Docente, Dónde las distintas miradas conllevan la fragmentación o separación de postulados y supuestos pedagógicos y curriculares que generan diferenciaciones entre pares; aquí es donde se generan tensiones y sí evidencia la desarticulación que moviliza la problematización del tema abordado.

En lo que respecta a la fragmentación institucional y el aislamiento pedagógico que definen los autores, es necesario pensar cómo el acto de enseñar termina siendo una experiencia individualizada y cerrada donde, más allá un discurso colectivo, cada docente termina trabajando bajo sus propios principios y supuestos respecto de la práctica docente. Es así como la multiplicidad de sentidos que dan vida las prácticas se encuentra entrecruzada en una problematización cuando las miradas distintas no pueden entramarse en sentidos unificados respecto de este gran eje vertebrador del profesorado de educación primaria.

Es entonces que, en una tercera instancia de análisis, el entrecruzamiento de estas primeras aproximaciones intenta mirar un poco más al interior de los agentes, el eje de análisis se focaliza en la repetición de aquellos primeros modelos de enseñanza que se interiorizan, estructuran⁵ y actúan desde la acción misma de la enseñanza, reproduciendo patrones anteriores; “Llevan una carga valorativa que tanto puede ser un valorar desde lo positivo como desde lo negativo. Desde el “así debe ser” como desde el “así no debe ser”.” (Achilli 1986, p. 3).

Miradas y posiciones que sostienen y reproducen cargas ideológicas, que vuelven a cruzar lo social y la conformación como agentes con la carga de capitales y estructuras legitimadas que abrazan las acciones cotidianas, aquellas que sobrevuelan en el hacer de la práctica docente y de la práctica de enseñanza (pedagógica)⁶. “La práctica docente está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas-históricas como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro.” (Achilli 1986, p. 6).

⁵ Se reproducen estructuras interiorizadas, donde el habitus se hace cuerpo y se entrecruza sobre nociones que implican distintas legitimidades de acción, más o menos homogéneas, según el grupo docente y sus características personales, de capitales y, en última instancia, de clase.

⁶ Distinguir práctica docente de práctica de enseñanza o pedagógica implica considerar aquellos aspectos propios de la profesión y del aula, como así también aquellos que le son propios y que se encuentran más allá de las aulas.

En la tercera vía de análisis se propone con el objetivo de mirar hacia el interior de los docentes, hacia las distintas formas que, en definitiva, reproducen modelos de enseñanza anteriores que fueron aprendidos durante el recorrido de sus trayectorias personales.

Retomar esta idea sugiere concebir las prácticas docentes no como espontáneas ni neutrales, sino como modelo sostenidos e ideologías que se incorporan y establecen a través del tiempo, lo que condiciona el hacer de cada docente en el aula, donde los esquemas y las experiencias vividas anteriormente, están ligadas a esquemas de pensamiento (*habitus*), tanto como a estructuras en las que se está inserto, como así también, la historia personal.

Un cuarto elemento para considerar, en las puntualizaciones de abordaje teórico, implica orientar la mirada hacia construcciones de autoridad pedagógica, aquella que postula a los docentes desde diferentes ángulos de análisis, donde, además, es necesario considerar los posicionamientos, acciones y reflexiones de los agentes en un entrecruzamiento con lo dicho anteriormente.

Así, la proyección de esta categoría de análisis conlleva el abordaje de la arbitrariedad pedagógica y de la violencia simbólica enraizadas en un sistema de legitimación.

Certificaciones y capital cultural acumulado indican una legitimación mayor de autoridad, una habilitación arbitraria que se percibe por arriba de sus pares, donde, en última instancia, se puede visualizar un juego de posicionamientos que involucran roles de actor principal o protagonista; un juego por una supremacía en el espacio social y escolar. Esto implica pensar en cómo la autoridad también se construye desigualmente entre pares y los va posicionando en diferentes escalas dentro de ese espacio de los talleres de la práctica docente.

La dimensión simbólica reviste así un carácter fundante de cualquier realidad social, ya que las diversas formas de dominación deben ser legitimadas o reconocidas como legítimas por los grupos y los individuos. Las relaciones de dominación, para ser efectivas, deben volverse “naturales” para los sujetos de tal forma que los dominados adhieran al orden dominante desconociendo los mecanismos que dieron origen a la dominación y su carácter no natural, esto es, arbitrario, por lo tanto, histórico y susceptible de transformación. (Tovillas 2010, p. 51 -apunte de cátedra-)

Podría pensarse como el halo de autoridad o autorización bajo el que se posicionan simbólicamente los agentes respecto de sus pares, implica una acción de ordenación y mantenimiento de un orden desigual.

En una cuarta vía de análisis retomar la noción de autoridad docente desde la posición de una construcción social y simbólica y no como algo natural o innato de la práctica misma. Este punto es tomado con el propósito de pensar en cómo los docentes en los distintos talleres de práctica se reconocen y se posicionan en el ámbito educativo desde distintas miradas análisis, esto es, desde lo institucional, lo simbólico, lo ideológico y lo relacional.

Tovillas siguiendo lo propuesto por Bourdieu introduce el concepto de violencia simbólica, mediante el cual las relaciones de dominación son sostenidas a través de percepciones naturalizadas o legitimadas dentro de la institución educativa, dentro de la escuela. Detrás de ello hay una realidad que encuentra su anclaje en una arbitrariedad construida socialmente y que es producto de un sistema de legitimaciones mediante procesos e historias.

En este entramado de posicionamientos y formas de legitimación, es que la teoría tomada se enmarca en los conceptos de capitales como símbolos que otorgan legitimidad y mayor autoridad a unos docentes respecto a otros, por lo menos desde la perspectiva de quienes se conciben como tal. Es así cómo se genera un proceso de jerarquías internas entre pares dónde las posturas se posicionan en más o menos legítimas, más o menos autorizadas, fluctuando en los distintos talleres que configuran el proceso de la práctica docente en el período de los cuatro años estipulados en la carrera del Profesorado de Educación Primaria.

Continuando, en quinto lugar, tomando a Souto (2021) traer en consideración hola la propuesta de las mil prácticas o las maneras de hacer, dónde se introduce el pensamiento de la enseñanza como un espacio plural creativo y situado más que como un acto único normativo o lineal. Esto es entender que no hay una manera correcta de impartir enseñanza o de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que existen múltiples modos posibles los cuales son productos de interacciones entre sujetos que se encuentran en contextos y condiciones socioculturales en donde se desarrollan las prácticas.

“La enseñanza es un hacer, pero no es simple, no es de una única manera, lo interesante es buscar las diversas maneras del hacer, evitando homogeneizar en lo único para incluir lo diverso, lo variado, las mil prácticas posibles.” (Souto, 2021, p.6)

De esto último se desprende por un lado pensar en las reinterpretaciones y significaciones que introducen maneras de hacer que son propias de cada sujeto; por otro lado, el oriental la mirada hacia el hecho de que los docentes no sólo son ejecutores de modelos prescriptos, sino que son constructores cotidianos que parten de experiencias, supuestos subyacentes y miradas pedagógicas, las que muchas veces son dispares.

Siguiendo a esta última autora, la incorporación del repensar el hacer dentro de un campo de producción sociocultural complejiza la restricción sobre las formas de enseñanza y su desarticulación consecuente, considerando las tantas maneras como miradas docentes contextos y experiencias coexisten en la actualidad de la escuela.⁷

En último lugar, una sexta línea de análisis se enmarca en lo propuesto por Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. Y Murard, N. (2013). quienes introducen el proceso de individualización como fenómeno actual, ideológico y político, del que la educación, la escuela y sus actores no están exentos.

La propuesta de estos autores conlleva pensar desde una mirada un poco más amplia en la que el foco de la sociedad y las distintas políticas públicas puestas en marcha, llevan consigo misma la impronta de la política de la individuación; esto es pensar en nuevas organizaciones y formatos sociales que se promueven considerando la premisa de que cada persona es responsable de su éxito o su fracaso, de su propio destino. Así la mirada se marca en un ideario que implica responsabilidades personales y voluntades individuales, donde, detrás de un halo de mayor libertad se esconden condiciones y estructuras que influyen y condicionan esas trayectorias individuales de los agentes. “Responsabilización y reactivación de la voluntad individual constituyen mecanismos discursivos, articulados en el seno de una verdadera ideología al servicio de la instauración de políticas de la individuación”. (Castell & otros, 2013, p. 48)

De lo dicho entonces, Se puede reflexionar como detrás de un discurso dominante de individualidad o individuación⁸, se esconden algunos factores que son necesarios mencionar. Por un lado, las estructuras colectivas de desigualdad que se esconden bajo consideraciones de esfuerzo personal y mérito propio, de vocación docente y compromiso

⁷ Souto insinúa que cuando se impone un modelo único, se cae en un mandato moralizante, un así debe ser, así es, así tiene que ser, que restringe la creatividad y la diversidad.

⁸ La individuación contemporánea contiene aspectos “positivos”, en los cuales los individuos conquistan extendidos márgenes de independencia, incluso de autonomía, pero contiene también aspectos “negativos”, en lo que los individuos ven disminuir sus márgenes de acción. (Castell & otros, 2013, p. 56)

con la escuela; por otro lado, la doble faceta que implica este discurso dominante donde sí de una parte los docentes ganan autonomía y libertad en construcciones propias y en procesos individuales, por otra parte caen en aislamientos y pérdida de redes colectivas, dónde se ve expuesta la desarticulación, como es en este caso en los Talleres de la Práctica Docente.

REFLEXIONES FINALES

Recapitulando, la complementación de lo abordado en los distintos capítulos de este escrito, se realizaron a los fines de comprender la desarticulación que existe entre los Talleres de la Práctica Docente del Profesorado de Educación Primaria del ISP N° 63, de Las Toscas, en el entramado de los cuatro talleres en los 4 años estipulados de duración de la carrera según lo establece el Diseño Curricular Plan RM: 528/09 de la provincia de Santa Fe.

Éste permite comprender cómo esos desencuentros y falta de articulación no son un fenómeno aislado, tampoco se puntualizan como un hecho meramente operativo, sino que se encuentran enraizados en tramas institucionales y simbólicas complejas. Detrás de ellos la urdimbre combina elementos de base estructural, cultural y subjetiva que configuran y dan vida a las prácticas y a los posicionamientos que tienen los agentes en el marco de la educación y dentro del campo educativo, haciéndose cuerpo y realidad en ellos.

Respecto al análisis institucional, se puede advertir que la dinámica que se desarrolla en la institución (ISP N° 63), pone de manifiesto tensiones entre lo prescripto y lo real; mientras que los discursos dentro de la institución se fundamentan en la promoción de la articulación y el trabajo colectivo, las prácticas reales y concretas dejan en evidencia proceso de fragmentación, de esa articulación y poca circulación y construcción conjunta entre los distintos talleres de los de práctica docente. El distanciamiento que se produce entre lo que se dice y lo que se hace se encuentra en estrecha vinculación con un estilo institucional que a través de su construcción histórica naturalizó modo de organización y modo de comunicación que podrían dificultar construcción de espacios comunes e integrados entre las distintas voces y pares docentes.

Profundizando la mirada en el plano estrictamente de los agentes (docentes de los espacios de talleres de práctica), El abordaje y la reflexión se puntualizó en la profundización de cómo los capitales simbólicos, las trayectorias y el habitus incorporado condicionan las prácticas.

Esta reflexión centra la mirada de Bourdieu se postula desde el reconocimiento de que los docentes actúan desde posiciones que ya tienen incorporadas mediante las cuales reproducen modelos previos y adquieren posiciones desiguales que son legitimadas dentro de la escuela y del campo educativo.

Los aportes de Achilli y Edelstein, Permiten una visualización de cómo en el telón de fondo las prácticas docentes tienden a individualizarse y a reproducir patrones que terminan por reforzar el aislamiento de la ser de cada docente, aun cuando se se mantiene un discurso de cooperación colectiva.

Por su parte cuando se piensa en la arbitrariedad y la construcción de la autoridad pedagógica, desde la postura de Tovillas y Bourdieu, la lectura implica el atravesamiento de relaciones de poder y mecanismos de legitimación simbólica que proceden por sobre los pares docentes promoviendo jerarquías internas y obstaculizando mira horizontales necesarias para la construcción de trabajos colaborativos e integrados.

En un avance de la reflexión, Souto genera en este escrito una mirada diversa al postular el reconocimiento de la pluralidad de las prácticas docentes desde el hecho de destacar los aportes que la diversidad entre los docentes puede posibilitar espacios de diálogos, aunque también puede considerarse como un obstáculo.

Los procesos de individuación enmarcados en las teorizaciones de Castell, desde miradas contemporáneas, completan el análisis enmarcando la problemática desde un enfoque y marco conceptual de mayor amplitud, dentro del cual las lógicas sociales e ideológicas que confluyen y se mueven en la actualidad tienden a promover el individualismo, generando como consecuencia la debilitación de distintos lazos colectivos y construcciones compartidas de sentido y trabajo conjunto.

Y entonces qué para sintetizar, vale sostener que los desencuentros y la desarticulación entre los Talleres de Práctica Docente se ven representados en múltiples niveles, entre los que se destacan lo institucional, lo pedagógico, lo relacional y lo simbólico. Esto implica el hecho de analizar que esto no corresponde a una falta de coordinación entre los distintos

actores sino que es consecuencia de un entramado de significaciones, disposiciones estructuras e historias que dan forma, y moldean el hacer docente y sus prácticas.

Se considera aquí que el hecho de comprender esta gran complejidad que atraviesa la problemática abordada puede llegar a ser un primer paso al momento de pensar en generar transformaciones reales, mediante espacios donde se pueda repensar la práctica docente como una construcción colectiva, desnaturalizar lo cotidiano y las jerarquías que interceden en los intercambios y habilitar procesos de enseñanza y aprendizaje compartidos guiados por la reflexión entre pares.

En definitiva el recorrido propuesto permite reconocer que los procesos de articulación No pueden ser impuestos sino que deben ser construidos en el diálogo, en la apertura y en la diversidad de prácticas y miradas; ello es posible solamente desde una postura reflexiva crítica y comprometida que permita avanzar hacia nuevos formatos institucionales que impliquen la formación docente enmarcada en los talleres de práctica dónde se pueda concretar el ideal de eje vertebrador en la formación mediante la integración de teorías, prácticas y comunidad educativa en un mismo horizonte transformador.

Demostrando que, en ese gran campo de la educación, las posiciones de los agentes sus acciones y sus miradas están marcadas por estructuras sociales y habitus incorporados, como así también por capitales que le son partes, se puede afirmar que estas no son producto de decisiones individuales, azarosas ni normativas.

Resumiendo, entonces, la propuesta implica pensar como las prácticas docentes se repiten y resignificar modelos previos, llegan cargadas de ideologías y de valores que orientan aquellas consideraciones de lo que está bien y lo que está mal, lo bueno y lo malo en la práctica misma de la enseñanza; práctica que a su vez se configura en un entrecruzamiento de tensiones entre lo estructural y lo subjetivo, orientándose por un lado las condiciones históricas e institucionales y por el otro las experiencias del propio docente y las interpretaciones que realiza en su visión respecto a la práctica en el marco de los Talleres de Práctica Docente, del Profesorado de Educación Primaria del ISP N° 63, desarticulando la propuesta idealizada para su abordaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- ✓ Bachelard, G. (1948). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI
- ✓ Bourdieu, P. (1986) Espacio social y poder simbólico. En Cosas Dichas. El Mamífero Parlante.
- ✓ Bourdieu, P. (2007) Estructuras, habitus y prácticas. En El sentido práctico. Siglo XXI.
- ✓ Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. Y Murard, N. (2013). Individuación, precariedad, inseguridad. Buenos Aires. Paidós. Buenos Aires. Cap. 3.
- ✓ Castro, A.; Martino, A. Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. En Confluencia de Saberes: revista de educación y psicología. N°4, año II, Universidad Nacional del Comahue, 2021.
- ✓ Edelstein, G. Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapeluz.
- ✓ Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós
- ✓ Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Gedisa.
- ✓ Lins Ribeiro, G. (2004). Descotidianizar: Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. Boivin, A. Rosato, & V. Arribas (Eds.), Constructores de Otredad (pp. 194-198). Antropofagia.
- ✓ Plan RM: 528/09 (2009). Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria. Provincia de Santa Fe, Argentina
- ✓ Souto, Marta. (2021) La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. Praxis educativa, Vol. 25, No 1. pp. 1-16.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>, 2021 .-
- ✓ Tovillas, P. (2010). El sistema escolar. En Bourdieu: una introducción. Ed. Quadrata, p.87-100.