

# **Licenciatura en Educación**

## **Ciclo de Complementación Curricular**

### **PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

#### **ACTITUD INVESTIGATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE.**

**Representaciones y saberes dentro de la práctica pedagógica  
en torno a una política educativa**

**Docente responsable**

**Docente asociada**

**Docente asociada**

**Jefa de trabajos prácticos**

**Profesora adscripta**

**Dra. Carolina Cravero**

**Dra. Mariel Bufarini**

**Dra. Irene Macera**

**Esp. Cecilia Dionisio**

**Prof. Lic. Gésica Rodríguez Atenas**

**Trabajo realizado por:**

**Claudia Aguirre**

claudiaxaguirre@gmail.com

## Índice

Introducción .....	3
Capítulo I .....	6
Capítulo II .....	9
Reflexiones finales.....	17
Bibliografía .....	19
ANEXO .....	21

## ACTITUD INVESTIGATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

### Construcción de sentidos en la práctica pedagógica en torno a una política educativa

*“Entre los obstáculos que debe prever una verdadera pedagogía de la investigación, se encuentra, ante todo, la pedagogía ordinaria de los profesores ordinarios, quienes refuerzan las disposiciones al conformismo (...) De ahí la antinomia de la pedagogía de la investigación: debe transmitir instrumentos de construcción de la realidad, problemática, conceptos, técnicas y métodos, al mismo tiempo que una formidable disposición crítica, una inclinación a cuestionar dichos instrumentos”. Pierre Bourdieu<sup>1</sup>*

### Introducción

El gobernador de la provincia de Buenos Aires, Axel Kicillof y Alberto Sileoni, director general de cultura y educación, impulsan una reforma en la escuela secundaria que se inicia con la implementación del nuevo Régimen Académico (N°1650/2024)<sup>2</sup>. El nuevo programa es implementado durante el presente ciclo lectivo 2025 y, en términos generales, propone que las asignaturas aprobadas no deben ser recursadas, como estímulo para continuar los estudios, a la vez que plantea que lo que no se aprobó se deberá continuar estudiando y aprendiendo hasta tanto se alcance la aprobación. De esta manera, el Régimen Académico establece la aprobación y acreditación por materias en lugar de la promoción por año, incrementando la cantidad de períodos de intensificación para tal fin. El ministro bonaerense destaca el enfoque inclusivo y la necesidad de cambio en un modelo que formaba parte de un sistema con más de cien años de vigencia y que el objetivo de la reforma es evitar el abandono, generar más oportunidades de aprendizaje significativo dentro del camino hacia una escuela secundaria más justa, inclusiva y eficaz<sup>3</sup>.

El presente trabajo se propone analizar los sentidos puestos en juego en el accionar de prácticas pedagógicas durante la implementación del nuevo Régimen Académico en la Escuela Secundaria Técnica del Instituto X, en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2025. En el proceso de análisis de la práctica se tendrá en cuenta el “saber” del docente

<sup>1</sup> Como se citó en Achilli (2005, p.11) “Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio”.

<sup>2</sup> Régimen Académico N° 1650/2024. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2024/1650/440121>

<sup>3</sup> Sileoni, A. (7 de julio 2025). Foro de medios digitales bonaerenses. Sileoni defendió la reforma educativa: “Salimos de una matriz de más de cien años”. La letra chica. La realidad bajo la lupa. Educación.

como conocimiento que se ira conformando por interpretaciones, que, a la luz de fundamentos teóricos y metodológicos en que se inscribe, arroje su propio “decir” (Achilli, 1986, p.2). Al mismo tiempo, un abordaje posible desde la experiencia situada del docente planteará el entrecruzamiento de factores que “perturban la práctica pedagógica concreta- en su especificidad de trabajo intelectual- al producir un distanciamiento de la misma”, por ejemplo, una red burocrática, una organización jerárquica, una desjerarquización laboral y una conflictiva significación social y particular de su práctica, son situaciones que tensionan el trabajo docente (Achilli, 1986, p.7).

Problematizar el proceso de implementación del nuevo régimen de evaluación en la escuela técnica, mediante una actitud investigativa, una puesta “en acto” de la investigación dentro del quehacer docente, pretende interrogar acerca de qué se enseña, cómo se enseña y qué relaciones guarda el contexto con el área de conocimiento en el marco de una construcción y reflexión de la propia práctica (Achilli, 2005, p.13). Intenta mostrar de qué manera estos procesos pueden desvirtuar la especificidad de la acción docente. Por esta razón, hacer explícita esta problemática daría cuenta, tal vez, no sólo del carácter y concepción desde la que desarrollamos la tarea, “sino también, advertir acerca de la necesidad de generar, frente al mismo, una permanente ‘disposición crítica’, en palabras de Bourdieu (1995, como se citó en Achilli, 2005, p.11).

La práctica docente se halla surcada por condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo significación para toda la sociedad, pero definida en lo social y particular por el vínculo maestro-conocimiento-alumno durante la práctica pedagógica en el contexto del aula (Achilli, 1986). En este espacio se cristalizan resultados, muchos de ellos imprevisibles, que no se piensan, no se problematizan ni reflexionan al dominio de un sentido común<sup>4</sup> que tiñe el quehacer docente de representaciones “haciendo aceptables y justos ciertos hechos que observamos y experimentamos (Tovillas, 2010, p.20). Abordar actividades de indagación en el quehacer docente es fundamental para alcanzar una reflexión crítica sobre el mismo, idea que incluye, indefectiblemente, una ruptura con el sentido común lo que posibilitará atender determinantes institucionales y contextuales para comenzar a experimentar una resignificación de la práctica docente.

---

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu (1999, pp.130-131, como se citó en Tovillas, 2010, p.20) define la naturaleza del sentido común: “El sentido común es un fondo de evidencia compartidas por todos que garantiza, dentro de los límites de un universo social, un consenso primordial sobre el sentido del mundo, un conjunto de lugares comunes, tácitamente aceptados, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia, incluso el conflicto, y entre los cuales hay que reservar un lugar para los principios de clasificación tales como las grandes oposiciones que estructuran la percepción del mundo”

Partiendo de la premisa proveniente del análisis antropológico que sostiene que la formulación de las políticas públicas deben “ser vistas como una particular forma de acción social y simbólica” se considera relevante abordar desde las instituciones algunas exploraciones sobre las dinámicas que rodean su traducción e interpretación, considerando que uno de los aspectos más importantes de su formulación “es la forma en que las políticas contribuyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos, particularmente conceptos modernos del individuo” como señala Shore (2010, págs.34,36). En el campo educativo, articulado por el mundo de la política, “inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”, afirman Edelstein y Coria (1995, p.17). Las políticas son creadoras de sentidos, circunstancias laborales y condiciones de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma los sujetos en las escuelas hacen las políticas, “pero al mismo tiempo son constituidos por ellas” (Ball, 2015, como se citó en Alucín, 2022, p.119). Indagar sobre las apropiaciones y resignificaciones de los actores del sistema educativo sobre las políticas educativas en su vida social y cotidiana, es “tierra fértil<sup>5</sup>”, que permite descubrir y producir conocimientos sobre “particulares sentidos contextualizados que los sujetos le otorgaban a la implementación de la política” (Sinisi, 2020, p.49).

Pensar procesos de objetivación<sup>6</sup> de las propias prácticas, inscriptas dentro de un enfoque teórico que les confiera sentido, es relevante para generar “saberes posibilitadores” de conocimiento, afirma Achilli (1986), porque el rescate de saberes<sup>7</sup> y representaciones de los docentes tiene importancia teórica y práctica al colocarnos en contacto con un plano objetivo de la realidad escolar, que, enfocado en un momento histórico, “expresa la carga de normatividad que contiene” (p.4). Al mismo tiempo que, como también ha señalado la autora (2005), una interpretación desde los saberes del docente permitiría “construir conocimientos para transformar-nos” (p.43).

---

<sup>5</sup> Duek y Largui (2018, p.122)

<sup>6</sup> Con la noción de “objetivación” se entiende -desde un punto de vista metodológico- la incorporación de la *reflexividad* en los procesos de investigación o “estudio” de un determinado campo problemático. De modo general, ello supone ejercer la duda y, en consecuencia, la *crítica* tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad sociocultural y la *construimos como objeto de estudio*. (Achilli, 2000, p.42).

<sup>7</sup> Elene Achilli (1986), afirma que este “saber” como producto de lo que “dice” el docente está surcado por un indispensable “conocer” que hace posible que él despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales, sociales, que le son conferidas. El “decir” del docente, más allá de lo que exprese, representaciones, aspectos imaginarios, etc., contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber.

## Capítulo I

### ▪ El campo de tensión<sup>8</sup> de la práctica

“La escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden sobre los vínculos que los sujetos establecen con ella” y, por su intermedio, convergen comportamientos, relaciones, uso del espacio, maneras de encarar y enfocar los problemas, señala Fernández (1998, p.38). Es por ello que, un análisis institucional<sup>9</sup> realizado en el Instituto X durante el ciclo lectivo 2024, arroja luz sobre su estilo institucional y la manera en que este explica su tipo de producción, lo cual es relevante para el presente trabajo.

El Instituto Secundario Técnico X, Escuela Técnico profesional con tecnicatura en electrónica y orientación en robótica, confesional y de gestión privada, está ubicado en el conurbano de la provincia de Buenos Aires. La escuela técnica pertenece a una de las tres modalidades que componen el Instituto, además de otros dos niveles, inicial y primario. El predio de un total de 6 hectáreas, fueron adquiridas gradualmente por un pequeño grupo de sacerdotes europeos en el año 1961 cuando se instalaron en el conurbano bonaerense. En ese momento se fundó una parroquia y una escuela primaria, bajo el nombre de Instituto X. En el año 1964, atendiendo a la demanda de las familias de la zona, inicia sus actividades el nivel Secundario-Comercial exclusivamente para varones. El comienzo del Ciclo lectivo 1984 marca la apertura de un secundario Técnico con especialidad en electrónica.

Los estudiantes del instituto pertenecen a familias de clase media que depositan en la escuela técnica expectativas de obtener un título que los habilite a insertarse directamente al mercado laboral y/o les facilite el ingreso a estudios superiores. La trama vincular entre alumno-docente se caracteriza por el respeto, la dedicación y, en algunos casos, un tanto afectiva. Estos aspectos explícitos que se articulan con otros implícitos dentro de la organización se relacionan con dimensiones institucionales motivacionales (convivencias catequísticas, misas, etc.) que llevan a un colectivo de significados relacionados con valores y vínculos afectivos, los cuales se construyen en la escuela técnica con la interacción y andamiaje de compañeros y docentes, necesarios para

---

<sup>8</sup> Souto (2021). La autora utiliza en concepto enunciando las distintas tensiones constitutivas del campo de las prácticas: lo instituido lo instituyente; lo viejo-lo nuevo; lo simple-lo complejo; el aprender a dar clase-el conocer y vivir un campo práctico con múltiples dimensiones. (p. 5).

<sup>9</sup> Aguirre, Claudia (2024). Entrega Final. Análisis Institucional de la educación. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Rafael (UNRAF).

sobrellevar el esfuerzo que involucra ser técnico, sumados a la enorme cantidad de tiempo compartido.

El “mandato social” de la escuela técnica alude a un imperativo relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica, desde el ingreso se percibe con potencia los niveles de calidad a los cuales pueden aspirar sus alumnos (Fernández, 2013, p.97). La modalidad presenta una especialización en robótica que resulta atractiva marcando una preferencia de los alumnos por la modalidad técnica, dentro y fuera de la institución<sup>10</sup>. Se evidencia que el mandato social de educar que atraviesa a la organización técnica juega un papel revelador en lo institucional educativo, una clara expresión de ello es su dinámica preocupada por la calidad de la educación, la transposición de los conocimientos científicos para su enseñanza escolar, etc. En el trabajo de análisis institucional antes mencionado, se percibió la prospectiva institucional en líneas de visión de futuro que articularon el pasado de la escuela (orientación en electrónica) con el presente, en el cual procesos de cambios implementados encauzaron a la organización hacia una modalidad progresiva (especialización en robótica), reformando contenidos curriculares para adaptarse a las necesidades de la industria y a los cambios tecnológicos, es decir, operaron activamente respecto de ese pasado, modificándolo, proyectándose al futuro como señala Lucía Garay (2000).

#### ▪ **Problema de investigación. Un proceso hacia la “objetivación”**

Durante el presente ciclo lectivo 2025, comenzó a implementarse el nuevo régimen de evaluación y acreditación de contenidos en todas escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En el marco de la reforma se establecen cuatro semanas de intensificación, para recuperar contenidos adeudados, en el comienzo del primer

---

<sup>10</sup> En el año 2012 la escuela técnica decide introducir tecnología a la modalidad electrónica a fin de adaptarse a los tiempos que avanzaban junto a la digitalización y automatización de los procesos industriales, entendiéndose que sería factible de la mano de la robótica. Esta disciplina articula ramas de la ingeniería (mecánica, eléctrica y electrónica, fundamentalmente) con la informática que se ocupa del diseño, construcción, operación y soporte de robots. A tales efectos, es fundamental un conocimiento sobre programación, es decir desarrollo de software (entiéndase un lenguaje que puedan traducir las máquinas) para que los robots ejecuten una serie de tareas o actividades. Según los aportes del Análisis Institucional sobre la escuela la elección de la modalidad se vinculaba con la preferencia de los alumnos por la robótica. Es relevante señalar que desde la escuela primaria los estudiantes cuentan con experiencias en kids de diseños de robots. Asimismo, existen investigaciones, y un amplio acuerdo, sobre la preferencia referida a las producciones creativas para medios digitales en educación con relación a los conocimientos previos sobre el lenguaje tecnológico que poseen los alumnos. El proyecto final de los jóvenes estudiantes que articula la aplicación de conocimientos en electrónica y robótica está basado en un aprendizaje interdisciplinar, donde varias asignaturas del ciclo superior convergen para alcanzar un mismo objetivo. Es indudable el valor específico que la tecnología de programación ha aportado en la posibilidad de representar las propias experiencias y aspiraciones de los jóvenes, mejoras significativas respecto de las que ofrecía sólo la modalidad en electrónica (Buckingham, 2007). Sin formar parte de la temática que nos ocupa, cabe resaltar que el acceso al aula de los medios digitales según los intereses de los estudiantes abre las puertas a interesantes cuestionamientos sobre posibilidades y limitaciones de la “alfabetización digital”. El enfoque reflexivo acerca del tema supone preguntarse sobre el contexto interpersonal que tiene lugar entre la “alfabetización digital” y los sujetos que participan del proceso, entendiéndose que “no puede quedar restringida a la mera adquisición de habilidades o al dominio de prácticas determinadas, también debe conllevar un “marco crítico” que le proporcione a quien aprende la posibilidad de tomar distancia teórica de lo que acaba de aprender, dar cuenta de su ubicación social y cultural, y formular una crítica y una ampliación de ese aprendizaje (Cope y Kalantzis, 2000, como se citó en Buckingham, 2007, p.193).

cuatrimestre y final segundo cuatrimestre y dos semanas en el final del primer cuatrimestre y otras dos semanas al comenzar el segundo cuatrimestre (12 semanas en total). Los alumnos que intensifican contenidos adeudados pueden elegir el día y el contenido que desean rendir y, debido a que son numerosas las oportunidades, son evaluados una y otra vez durante cada período. Asimismo, no es posible trabajar nuevos contenidos en lo que dure el proceso de intensificación; período que se denomina “de profundización” para aquellos alumnos que no deben intensificar, para los cuales, el docente debe generar actividades adicionales de repaso.

El hecho de trabajar 20 módulos semanales en la escuela técnica me ha permitido realizar una “observación participante”<sup>11</sup>, la cual arrojó la siguiente información sobre la realidad: la reforma educativa dispone un aumento en la cantidad de períodos de intensificación, para recuperar contenidos adeudados, el mismo que al generar un mayor número de oportunidades también incrementa la carga laboral del docente al elevar la cantidad de actividades evaluativas y de profundización a confeccionar y corregir; con la consecuente imposibilidad de trabajar nuevos contenidos que incrementa la exigencia de la práctica porque se deben imaginar innovadoras estrategias que permitan cumplir con el dictado de la totalidad de los temas que la currícula de la escuela técnica demanda.

Este proceso que “desborda de necesidad de ver y entender por qué las cosas son como son” (Fernández, 1998, p.176) dentro de un campo educativo imbricado con lo político (Achilli, 2021, en Caisso, 2021) es el escenario para problematizar una práctica que intentará ser sustentada por fundamentos teóricos y no desde el sentido común. Este “ejercicio de investigación”, como diría Achilli (2005, p.13) se inscribe bajo la premisa de que el trabajo docente se desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones institucionales, sociales, políticas e históricas adquiriendo sentidos y apropiaciones para el mismo docente (Achilli, 1986, p.6). Asimismo, entendiendo que, en un camino de construcción de conocimientos, de cuestionamientos y de pensarnos como docentes, se buscará una “lógica reconstruida” de lo que ocurre en el aula con la llegada de esta nueva política educativa, pero recuperando sentidos, aprendizajes y representaciones sin prejuicios que conduzcan a “pedagogías ordinarias” que “refuerzan las disposiciones de conformismo” en palabras de Bourdieu (1995, como se citó en Achilli, 2005, p.12).

---

<sup>11</sup> Para Guber siguiendo a Holy (1984) “la observación participante” permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, es decir, involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento” (Holy, 1984 en Guber, 2001, como se citó en Achilli, 2005, p.68). En la concepción etnográfica se traduce en un observador que se capta como su propio instrumento de observación; de toda evidencia tiene que aprender a conocerse, a obtener de un sí mismo, que se revela como otro al yo que lo utiliza, una evaluación que se tornará para integrante de la observación de los otros (Strauss, 1983, p.39, como se citó en Achilli, 1986, p.6).

## Capítulo II

### Abordaje teórico para una metodología de investigación.

Dado el interés de este trabajo por abordar el espacio y los sentidos construidos por los sujetos en la cotidianidad<sup>12</sup> escolar, teniendo en cuenta la implementación de una política educativa, interesa revalorizar aportes socio-antropológicos/etnográficos<sup>13</sup>, ya que el campo de la educación cuenta con importantes referentes y relevantes contribuciones, desde una perspectiva relacional e histórica, en estudios que aportan al análisis de los cambios estructurales de las políticas públicas<sup>14</sup> y distintas problemáticas<sup>15</sup>. A su vez, un enfoque antropológico retoma la idea de “educación” remitiéndola a “prácticas y sentidos que trascienden las particularidades de lo escolar” lo que potencia y revaloriza su aporte al campo educativo y social (Achilli, 2018, p.264).

Al mismo tiempo, es necesario considerar una opción metodológica de carácter relacional dialéctico que imprima el carácter dinámico a las prácticas y relaciones sociales. Ya que “adquiere relevancia reconocer en los sujetos, sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades” (Achilli, 2005, p.17). Se consulta también, el modelo interpretativo propuesto por Husserl denominado “fenomenología”<sup>16</sup> el cual aporta importantes conceptualizaciones vinculadas al enfoque relacional mencionado.

Para un análisis de la práctica pedagógica que pretende recuperar el propio “decir” del docente que requiere se articulen aspectos estructurales e institucionales y para ello se considera relevante responder algunos interrogantes previos:

<sup>12</sup> En este caso, al hablar de “cotidiano” se considera que en cualquier campo de la vida social se configuran un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta (Achilli, 2005, p.22).

<sup>13</sup> Elena Achilli (2000) considera a la etnografía como una herramienta crucial en la investigación educativa, destacando su capacidad para acceder a lo cualitativo en este ámbito. Enfatiza en que la etnografía no debe ser simplemente vista como una técnica de trabajo de campo, sino como un enfoque socio-antropológico arraigado en fundamentos teóricos y epistemológicos sobre el mundo social, así como en consideraciones metodológicas relacionales para la construcción de conocimiento. La autora, también resalta su identificación con ejes clave que la hacen más pertinente en la investigación y formación docente (Aguirre, 2024, Entrega parcial del Trabajo Integrador de Etnografía Educativa).

<sup>14</sup> Shore (2010) afirma que si “trabajo de formulación de políticas” puede ser definido como las prácticas y las formas organizacionales por medio de las cuales se generan las políticas, entonces el análisis de estas formas organizacionales y prácticas socioculturales constituye los cimientos del estudio antropológico (p.25).

<sup>15</sup> Elena Achilli (2018), en este caso, hace referencia a investigaciones generadas por Elisa Cragolino alrededor de la educación en los espacios sociales rurales.

<sup>16</sup> La fenomenología es entendida allí como análisis descriptivo de vivencias intencionales. El hecho de que el objeto del análisis sean justamente las vivencias percibidas interiormente constituye el momento psicológico de la empresa. Asimismo, debe tenerse presente que las vivencias intencionales se estructuran en partes y aspectos, de tal modo que la tarea fenomenológica consiste en sacar a luz esas partes, y en describirlas; en descomponer estos objetos de la percepción interna para así poder describirlos adecuadamente. César Lambert (2006, p.518). Facultad Cs. Religiosas y Filosóficas Universidad Católica del Maule.

---

### *¿Cómo construye subjetividades<sup>17</sup> la escuela?*

Lucia Garay (2000) señala que la educación es una función humana y social. La escuela es una institución educativa y configuración de representaciones que se materializa en la “institución-establecimiento” (págs.9,11). Por otra parte, las instituciones poseen una dimensión histórico-social revestida de múltiples significaciones, posee un poder creador que se asocia a valores, cuestiones políticas, ideales, formas vinculares, etc., “y estas significaciones existen, una vez constituidas” en el “imaginario efectivo (o lo imaginado)” (Castoriadis, 2007, p.136). Parte de las instancias simbólicas en las que se “concretizan” las instituciones son los supuestos acerca de modos de cumplir con el aprendizaje, modos de ser y actuar en distintos roles, definición de una forma de control, del tipo de resultados valorados y los niveles de las formas de funcionamiento deseadas, en fin, su ideología.

### *¿Cómo construyen subjetividades las políticas públicas?*

Según Oszlak y O'Donnell (1984), las Políticas públicas se conciben como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil (págs.112,113). En el marco del presente estudio se considera pertinente una aproximación al funcionamiento de las políticas públicas a partir de una perspectiva socio-antropológica que reflexiona acerca de los significados que tiene el concepto de “política” para los sujetos involucrados dentro de la escuela porque resulta importante la influencia que ellas tienen sobre todas las acciones de aquellos que se encuentran bajo su órbita y, por otro lado, porque se considera de gran relevancia el contexto en el cual se insertan (Shore, 2010, p.29). La antropología ha colaborado en traducir, con su mirada crítica, el significado que le otorgan el punto de vista de estos “nativos”, para darle sentido a las cosas, y entender qué quieren decir los sujetos que las reciben, es decir, conocer de qué modo funcionan con el contexto (Shore, 2010, p.29).

---

<sup>17</sup> Que se entiende por subjetividades. En el acto educativo es muy importante el aparato psíquico porque permitirá que el sujeto piense. Luego, estos pensamientos y representaciones le brindarán la posibilidad misma de “ser”, con la colaboración fundamental de un otro (docente). Es así que la educación se concibe como un proceso de producción de subjetividad porque detrás de la enseñanza, de la impartición de conocimientos, el docente perfila modos de concebir al otro, fermentando aspectos subjetivantes en seres humanos (Bleichmar, 2005). Pedranzani y otros (2013) señalan que los vínculos son producidos, y a su vez estos producen diferentes dimensiones de subjetividad: individual y colectiva. La subjetividad individual es lo “propio del sujeto singular. Implica un arreglo particular de la pulsión, la fantasía, de la relación de objeto y del discurso del otro, en la realidad psíquica del sujeto” (p.2).

Terigi (2010) afirma que, nuestra institución escolar no tiene más de 160 años<sup>18</sup>, y debido a este carácter reciente la educación no deja de ser un experimento social que genera desconcierto o temor junto con las dinámicas socioeconómicas que la sostienen, formando parte de la experiencia subjetiva de todos los actores que transitan el sistema educativo. Debido a este experimento que es la escolarización, la educación se halla instalada en la agenda política, generando reformas educativas en un intento por saldar deudas (extensión en la obligatoriedad escolar a una mayor cantidad de años y de manera universal, nuevas tecnologías, desigualdad, masificación de los niveles, exclusión, etc.).

Intentar dilucidar las dialécticas vinculadas a la formulación de políticas educativas tienen relación con volver la mirada analítica sobre su función instrumental, a la “voluntad de poder que contienen”, que no son procesos lineales, no como presupuestos dados, que objetivan a quienes va dirigidas creando categorías de personas y nuevas formas de subjetividad (Shore, 2010, p.45).

### *¿Qué representaciones y construcciones de sentido se configuran en el espacio en el que el docente habrá de construir y apropiarse de los conocimientos?*

En la práctica pedagógica se cristalizan acciones que por no detenernos a pensar sucumbimos ante el dominio del sentido común. En función de ello, un aspecto relevante del presente trabajo comienza por *interrogar sobre los sentidos* de la vida en el aula, nuestra práctica y para ello es fundamental demostrar una actitud investigativa. Su relevancia se sustenta, tanto por implicancias teóricas como prácticas/ políticas, afirma Achilli (2005).

Este “ejercicio de investigación”, demanda un posicionamiento epistemológico, político y ético que reclama abandonar lugares de certidumbre. Desde un análisis fenomenológico se materializan las relaciones intersubjetivas por esquemas tipificadores que cada sujeto tiene internalizados, como “estructuras que se imponen coercitivamente a través de secuencias preestablecidas dentro de las cuales cada individuo hace jugar su tiempo individual, su biografía”, según Achilli (2005, p.20). Estas interacciones intersubjetivas captan las rutinas homogeneizadoras en que se despliega la práctica pedagógica cotidiana (ordenada y establecida) y cuando la continuidad de la vida se interrumpe la realidad cotidiana se problematiza, afirma la autora.

---

<sup>18</sup> En Argentina, la creación de la primera Escuela Normal de Paraná fue en 1870, bajo el impulso del presidente Domingo F. Sarmiento, según, Rodríguez, L. (2019) Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Universidad Nacional de Entre Ríos.

### ▪ **Objetivación de la práctica**

La actitud investigativa de la propia práctica que ha llevado a enunciar algunos puntos de tensión registrados en la cotidianeidad del aula, requiere para su análisis que una interpretación de los saberes que se presentan a continuación sea orientada metodológica y conceptualmente. Por este motivo es que se recuperan los aportes teóricos de la obra de Elena Achilli (1986) “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. En donde se asume que los factores que alejan al docente de la especificidad de su labor, a saber: la red burocrática, una organización jerárquica, una desjerarquización laboral y una conflictiva significación social y particular de su práctica, no son aspectos estáticos ni aislados, sino que se entrecruzan cargando de sentido la práctica que analiza condiciones objetivas y significaciones, componiendo una red de particulares interrelaciones.

La observación participante llevada a cabo en el Instituto “X” durante el primer cuatrimestre del presente ciclo lectivo 2025, desde la perspectiva de los docentes, ha llevado a plantear el siguiente punto de tensión: la reforma educativa dispone un aumento en la cantidad de períodos de intensificación dirigida a los alumnos que deben recuperar contenidos adeudados, el mismo que al generar un mayor número de oportunidades también incrementa la carga laboral del docente al elevar la cantidad de actividades evaluativas y de profundización a confeccionar y corregir; con la consecuente imposibilidad de trabajar nuevos contenidos, incrementando la exigencia de la práctica porque deben imaginarse innovadoras estrategias que permitan cumplir con el dictado de la totalidad de los temas que la currícula de la escuela técnica demanda.

Este acrecentamiento de actividades que superan las prácticas pedagógicas es un fenómeno burocrático que Elena Achilli define como “red burocrática” consistiendo en un conjunto de acciones que el docente cotidianamente despliega y son vividas como un obstáculo en la especificidad de la tarea (p.7). Considerar estas condiciones objetivas en que se desenvuelve la labor pedagógica implica también atender a la relación de desigualdad entre salario y cantidad de horas de trabajo (dentro y fuera del aula); además, resta estímulo y condiciones para acceder a las capacitaciones necesarias para su perfeccionamiento; al mismo tiempo que, se ve obligado a imaginar estrategias pedagógicas para cumplir con todos los objetivos previstos por la reforma educativa en lo referido al diseño y evaluación de actividades repetitivas en tanto no sea aprobado por

---

todos los alumnos del curso. El entrecruzamiento de condiciones burocráticas y las condiciones objetivas de la práctica generan lo que la autora denomina una “desjerarquización laboral” por la imposibilidad de pensarse dentro de un escenario superador (p.10). Concordando con Gvirtz y Palamidessi (2006) cuando afirman que “la enseñanza es una actividad artística y política” donde los docentes intentan brindar una práctica pedagógica creativa, que oriente, guíe y prepare las comunicaciones que hagan posible el aprendizaje (p.160), aunque la realidad demuestre que existen mecanismos que circulan en la cotidianeidad del aula que impide recrear dicha práctica. *¿será posible que lo que se hallen cristalizadas sean nuestras ideas? ¿cómo construir nuevos sentidos de autonomía que recupere lo que creemos y supere factores deterministas del quehacer docente?*

El hecho de que los docentes no puedan apartarse del currículum prescripto por el estado, siguiéndolo tanto teórica como metodológicamente, genera limitaciones en la práctica pedagógica. Esta disociación se debe a que el docente desempeña su labor dentro de una institución inserta, a su vez, en una organización jerárquica, señala Achilli “que trasciende la misma institución escolar al engarzarse en lo estatal” (p.8). La construcción del conocimiento, la organización temática del currículum escolar se encuentra fuera de la competencia del docente, llegan organizados desde el Estado generando una distancia entre la construcción y concepción del conocimiento y la transmisión. Para Ball (2002), una de las conceptualizaciones de las políticas públicas es la de ser un “discurso”, por lo que la considera un instrumento para “ejercer el poder a través de la construcción de “verdades” y “conocimientos”, las cuales, al mismo tiempo, delimitan subjetividades, según Alucín (2022, p.118). Bourdieu se refiere a este uso del poder y disciplinamiento de la vida escolar señalándolo como actos y acciones del Estado en la producción y reproducción del orden social. Problematizar prácticas pedagógicas atravesadas por estas políticas visibilizan significaciones y representaciones como herramientas útiles que guíen hacia una mayor comprensión de las mismas. Esta traductibilidad del sentido la otorga la mirada crítica que puede posar la antropología sobre las políticas públicas, la cual ha investigado y problematizado su discurso para comprender el punto de vista “nativo”, para darle sentido a las cosas, y entender qué quieren decir los sujetos que las reciben, es decir, conocer de qué modo funcionan con el contexto (shore, 2010, p.29). De esta manera pueden analizarse como acciones de gobierno vinculadas a las ideas de poder simbólico y dominación, siendo los brazos del Estado en su función de “estructura

---

organizativa e instancia reguladora de las prácticas”<sup>19</sup>. Al mismo tiempo, dentro de este mismo escenario subyace un entrecruzamiento con otro factor condicionante de la práctica como es la “desjerarquización laboral” (que se explicitará en el siguiente párrafo) pero que viene al caso destacar el juego de intersubjetividades que se revela cuando un docente internaliza cuestionamientos sobre su falta de participación en contenidos que él debe recrear *¿Será posible que otro aspecto cristalizado dentro de las prácticas pedagógicas lo constituya el derecho a participar del docente en la construcción del conocimiento que circula en el aula? ¿la idoneidad del docente no califica para formar parte en la construcción del conocimiento y en su organización temática a nivel ministerial?*

Para continuar, se ha planteado que durante los períodos de intensificación en el aula no está permitido avanzar sobre nuevos contenidos temático. Este hecho incrementa la exigencia de la tarea docente que se ve demandada por la escuela técnica para cumplir con el dictado de la totalidad de los temas que impone la currícula, con menos días para su ejecución debido al incremento de los períodos de intensificación. Este aspecto se identifica con un factor limitante del quehacer docente que Achilli designa como “conflictiva significación social y particular de la práctica” en función de la significación que adquiere el rol docente tanto en la sociedad como en la institución. La demanda de la escuela técnica se relaciona con las concepciones que se sostienen acerca del aprendizaje. En los contenidos académicos reposa la importancia y el valor que se tiene de la educación y que de hecho inciden en el camino para lograr las metas que se proponen. Estos resultados institucionales son los únicos y mejores posibles, y a los que el profesional docente se halla exigido a responder. Esta carga valorativa que tensiona al docente tiene relación con el “deber ser” que se visibiliza en los colegios técnicos que cumplen una función vital dentro de la sociedad. Estas instituciones que se hallan revestidas de múltiples significaciones, poseen un poder creador que se asocia a un imaginario generado en un particular contexto sociohistórico. En la búsqueda de una nueva lógica de la propia práctica el análisis también debe considerar que todo lo que ocurre dentro de la escuela no son datos o actos inconexos, por ejemplo, existe la llamada “historización de la institución y de la propia historia” que son representaciones de los sucesos pasados a merced de “la lógica de la subjetividad” (Garay, 2000, p.22). En este sentido, existe una naturalización de la concepción de las exigencias que demanda la escuela técnica quizás se deba a la “apropiación”, que señala Caisso (2021) en el sentido que alude a una

---

<sup>19</sup> (Tovillas, 2010, Capítulo III, Título 3, Párrafo 15).

correspondencia directa con la capacidad de agencia de los sujetos porque la acción individual o colectiva será impulsada por esta apropiación que los individuos hagan de condiciones estructurales que ponen a disposición determinados bienes culturales: lenguajes, políticas, recursos y sentidos, más allá de los mecanismos de control del Estado (Heller, 1977; Rockwell, 1996, como se citó en Caisso, 2021). De esta manera, poniendo énfasis en los aspectos relacionales e históricos, puede decirse que la escuela “se construye a través de las vivencias y los sentidos múltiples que le son asignados por los agentes escolares y la comunidad educativa” y “puede ser pensada como una expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo como expresión viviente de la sociedad civil” (Alucín, 2022, p.124). Muchos proyectos político-educativos han considerado relevantes en algún momento a la educación técnica<sup>20</sup>. Hoy pareciera que la escuela compite con otras culturas más seductoras, afirma Dubet (2010), en el relato institucional de la escuela técnica, la institución se conserva inmaculada y el mal procede del exterior, del “mundo”, es que el mundo ha cambiado no precisamente para bien, añade el autor. En relación a “la masificación escolar, las finalidades de la institución se diversifican” (p.20) *¿De qué maneras canalizar esta disputa por los significados y sentidos entre las nuevas formas de regulación del sistema educativo y la fuerte legitimidad que nos confiere el programa de la escuela técnica?*

Finalmente, los alumnos de la escuela técnica pasan muchas horas dentro del establecimiento por lo que la relación alumno-docente se reconoce atravesada por la gran cantidad de tiempo que registran los alumnos, elevando significativamente la profundidad del vínculo alumno-docente donde los jóvenes terminan acudiendo a los profesores con alguna problemática antes que a los padres. Respecto a la práctica docente y, en particular, a la relación del docente con su alumno, la escuela técnica se torna en un campo fértil de constatación de la dimensión de lo subjetivo en la institución, en la que la implicación subjetiva de los educadores los interpela en su tarea educativa de todo lo que en ella se pone en juego avalando el hecho de que la escuela es un lugar de producción de subjetividades, de que la educación, al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje el docente perfila modos de concebir al otro haciendo emerger aspectos subjetivantes en seres humanos (Bleichmar, 2005). Los mecanismos que asfixian la práctica pedagógica,

---

<sup>20</sup> La crisis del sistema educativo a comienzos del 2003 develaba muchas debilidades como consecuencia de la grave situación económica, política y social que experimentaba el país desde fines de 2001. Con la impronta de restablecer la igualdad de oportunidades y posibilidades, la gestión del presidente Néstor Kirchner, surge la Ley de Educación Nacional (N°26.206)<sup>20</sup>, en el mismo sentido, otra medida orientada a dotar de mayor institucionalidad a las políticas educativas fue la Ley de educación técnico profesional (N°26.058)<sup>20</sup> en el año 2006 que llega en reemplazo de la Ley Federal de educación (N°24.195) que en 1993 eliminó a la educación técnica<sup>20</sup> a través de la falta de inversión de recursos físicos, humanos, de gestión, etc., al producirse el reemplazo de las escuelas industriales por el polimodal (Filmus y Kaplan, 2012). Estas leyes vuelven a colocar al estado en su posición de garante de la educación, definida como un “derecho personal y social” y como un “bien público” (Cerletti, 2020, p.140).

---

a veces asfixian mucho más que eso. Inscribir a la práctica docente en este momento histórico, en el que la educación está asociada al crecimiento económico, que se ve como un camino de inserción al mundo de la producción de bienes y servicios a la ciencia y a la tecnología, que invita a repensar en factores obturantes de la práctica pedagógica debe considerar aspectos como la vocación y la afectividad como valores agregados que construyen la identidad del docente como actor social, estos aspectos que permean las prácticas, muchas veces, lejos de ser una interferencia nos remonta a los orígenes de la elección de una carrera, que más que identificarnos con un “deber ser”, nos recuerda que la razón era “querer ser”.

En esta práctica en la que se entrecruzan factores que anudan una labor llena de crudeza con situaciones de aprendizajes subjetivos, el rol docente configura sentidos desbordantes que van desde el “deber ser” idóneo al mago productor de actividades. Entre paréntesis, surge una pregunta, en el medio de esta red de burocratizaciones y tiempos impuestos de la reforma que obstaculizan el quehacer docente, *¿es posible mirar más allá? ¿Qué hay más allá de lo que dicen que hay?* En un análisis relacional con el trabajo intelectual que plantea factores que lo alteran *¿la capacidad de agencia de los docentes también está siendo alterada?* Estos y muchísimos otros interrogantes habrán de intentar responderse de camino hacia el modelo de escuela democrática que deseamos.

Entre el espacio de la naturalización de la práctica docente y la ruptura existe una distancia, un posicionamiento, la autocrítica y el deseo de superación. Entre otras cosas, supone pensar en elevar los niveles de autonomía, a los que refiere Feldfeber (2009), con intención de poner en valor tanto reflexión crítica como conocimiento. En definitiva, con el análisis que el docente realice de su práctica puede recuperar su propio “decir” como protagonista en inmejorables condiciones de protagonizar una posibilidad de cambio (Achilli, 1986).

## Reflexiones finales

Este trabajo se propuso construir sentidos y significaciones del sentir docente dentro de una práctica pedagógica en el marco de la implementación de una nueva política educativa durante el primer cuatrimestre del presente ciclo lectivo 2025 en la escuela técnica “X”. Castells (2023) asegura que “los tiempos de ser docente, tiempos para ser investigador” deberían estar juntos en todos los niveles del sistema educativo porque es “una relación con el saber no solamente como un producto, sino del saber siempre en diálogo con lo no sabido” (p.16). La actitud investigativa se torna valiosa porque brinda una experiencia de aprendizaje donde se logra una oportunidad para pensar la práctica docente y significarla de un modo diferente.

El trabajo se en dos capítulos:

En el Capítulo I, por un lado, se plantea el “campo de tensión de la práctica” donde se presenta al Instituto Secundario Técnico “X”, contexto escolar en el que se desarrolla la práctica pedagógica problematizada; al mismo tiempo que, se reconstruye parte de la historia de la organización y localiza algunas interrelaciones y redes de significaciones de los actores que la habitan permitiendo caracterizarla como escuela técnica. Por otro lado, en un apartado que se define como “problema de investigación”, se identifica la problemática de análisis, la cual se contextualiza en tiempo y espacio; además, se enuncian las tensiones registradas en observaciones referidas a la implementación de la política educativa.

El Capítulo II presenta al inicio un primer apartado donde se delimitan y justifican los aportes y metodología de investigación consultados para el desarrollo del trabajo; el segundo apartado pretendió recuperar la construcción de subjetividades que pueden presentarse dentro de las instituciones y otras configuradas por las políticas públicas, además, de representaciones y apropiaciones que pueden surgir del rol docente como sujeto social y político; y finalmente un tercer apartado enfocado en la interpretación de los saberes del docente, que desde un punto de vista metodológico, expone los factores que se entrecruzan con el quehacer docente, obstaculizando su accionar. Poniendo de relieve, al mismo tiempo, una práctica que para poder interpretarse necesita una construcción sistemática que posibilite relaciones que para comprenderse en forma integral debe analizar las condiciones objetivas y significaciones configurando una red de particulares interrelaciones.

### El trabajo realizado habilita algunas reflexiones:

Nuestro país atraviesa por un período histórico de cambios estructurales, tanto al interior del territorio como a nivel global que provoca la extensión y el aumento de la pobreza, la intensificación de las diferencias sociales y la violencia que genera la acumulación de riquezas, la impunidad y tergiversación de los discursos desde los centros del poder. El Estado tiene un rol importante en términos de regulación y control del sistema educativo (Feldfeber, 2009) y en consecuencia muchas deudas por saldar. Sin embargo, y sin ánimos de continuar por un camino de seguidismo ciego, en este momento, en la provincia de Buenos Aires existen propuestas de construcción política más democráticas dando señales de transformación. Estoy convencida de que ponerse a la defensiva ante la implementación del nuevo régimen académico no colabora con el debate. Entre tanto, particularmente pienso, que el papel que el Estado y los sujetos asumen en la direccionalidad de la educación es un tema por agendar en la Práctica Docente.

Analizar la práctica del maestro significa ceder el lugar a la realidad, al trabajo, a la tarea, a los proyectos y a la organización necesaria para realizarlos. Para corporizar esto, es imprescindible comenzar por responder a la pregunta sobre ¿qué escuela deseamos? La experiencia docente, como formas de apropiación, permite comprender tanto la complejidad de la realidad como la necesidad de interrogar los relatos siendo perfectamente capaz de enfrentar los desafíos y lograr transformaciones por su agencia. Los cuestionamientos pueden plantearse desde una perspectiva pedagógica crítica, si el docente piensa en la posibilidad de lograr un equilibrio entre desvalorizaciones de su propio saber y la sobrevaloración de su función. La enseñanza se entiende como una actividad problematizadora que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos (Zencklusen y Menardi, 2021) y volver a pensar.

Todos los docentes estamos invitados a problematizar la práctica pedagógica, abriendo una puerta, que no utilizábamos, al conocimiento como oportunidad a la crítica, a desnaturalizar la práctica como posibilidad de agencia y recuperar el propio “decir” docente, como afirma Achilli (1986).

## Bibliografía

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- (2005) Investigación y formación docente. Laborde editor. Rosario. (pp. 17-52)
- (2018). “Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos” en:  
RENOLD, J.M. (Coord.) Antropología social. Perspectivas y problemáticas; Tomo 2;  
Laborde Editor, Rosario. págs. 251-289
- Alucín, 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.
- Bleichmar, S. (2005) Modos de concebir al otro. Revista El Monitor, número 4. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.me.gob.ar/monitor/nro4/dossier3.htm>
- 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.
- Castells, M. (2023) Recorridos de investigación. decisiones teórico metodológicas en torno a los saberes educativos. En Memorias jornadas de investigación de la Licenciatura en Educación. Ediciones UNRaf. <https://biblioteca.unraf.edu.ar/cgi-bin/koha/opacdetail.pl?biblionumber=2097>
- Castoriadis, C. (2007). La institución y lo imaginario. Tusquets. Buenos Aires
- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Universidad Victor Segalen.
- Duck, 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.
- Feldfeber (2009). Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. 1ª ed. -Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós
- (2013). Primera parte: análisis de las instituciones educativas. En Fernández. L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Buenos Aires.
- 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.

- Gvirtz, S., - Palamidessi, M., (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza – 3ª ed. 4ª reimp. – Buenos Aires; Aique Grupo Editor.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y vida*, 47(4), 517-529. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008>
- Oszlak, O. – O'Donnell, G. (1984): Estado y Políticas estatales en América Latina; Hacia una estrategia de investigación. En Kliksberg B. y Sulbrandt J. (comps.), Para investigar la Administración Pública, Madrid.
- Pedranzani, E. y otros. (2013) Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum. *Revista Contextos de Educación* Año 13 – N° 15.
- Régimen académico para educación secundaria. Resolución conjunta 1650/2024. Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE). EX-2024-9620840-GDEBA-SDCADGCYE, 7 de junio de 2024. Número de Boletín Oficial: 29776
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, México.
- 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.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda* N° 10: 21-49
- Souto, Marta. 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.-
- Terigi, F. (2010). El quehacer educativo. La inclusión como problema de las políticas educativas. 100 (74). <https://uepc.org.ar/conectate/la-inclusion-como-problema-de-las-politicas-educativas/>
- Tovillas, P. (2010). El sistema escolar. En Bourdieu: una introducción. Ed. Quadrata, p.87-100.
- Zenkhusen, D. y Menardi, M. (2021). Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria. *Prácticas y discursos. Cuadernos de ciencias sociales*. Año 10, Número 15.

ANEXO

Organización del ciclo lectivo, planificación y desarrollo de la enseñanza (2023-2025)

UNRaf Universidad Pública Argentina 1965-2025 40 aniversario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)  
**Licenciatura en Educación** PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN  
 Ciclo de Complementación Curricular

ACTITUD INVESTIGATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Representaciones y saberes dentro de la práctica pedagógica en torno a una política educativa

Organización del ciclo lectivo, planificación y desarrollo de la enseñanza (2023 al 2025)

