María Florentina Lapadula*, Luis Porta Vázquez** y Jonathan Aguirre***

El Taller integrador interdisciplinario (TAIN) como experiencia de trabajo colectivo en la formación inicial docente desde una perspectiva biográfico-narrativa

Resumen

La provincia de Buenos Aires aprobó en 2007 un diseño curricular pionero en la formación inicial de profesoras[1] de educación primaria. Este se organiza en distintos campos de conocimiento: formación disciplinar, formación general, práctica docente, subjetividades y culturas, además de trayectos opcionales. El campo de la práctica se constituye en eje transversal y se despliega en cuatro años, con instancias de prácticas en terreno, herramientas de la práctica y el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN). Este último constituye un espacio de trabajo colectivo que articula saberes y experiencias. Este artículo tiene el objetivo de analizar, desde un enfoque biográfico-narrativo, los relatos de docentes responsables del campo de la práctica en instituciones de la jurisdicción, con el fin de comprender experiencias formativas y los desafíos en torno al TAIN desde el currículum narrado.

* Doctora en educación, Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica (Universidad Nacional de Mar del Plata, Conicet, Mar del Plata, Argentina). Profesora del Instituto Superior de Formación Docente N° 96. Correo electrónico: florentina.lapadula@gmail.com

** Doctor en Pedagogía. Filiación: Universidad de Granada. Universidad Nacional de Mar del Plata, Conicet, Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

*** Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación. Filiación: Universidad de Rosario, Universidad Nacional de Mar del Plata, Conicet, Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

1. Para facilitar la lectura de todo el documento se utilizará el "femenino genérico" para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les docentes).

Palabras Clave

Formación inicial docente • trabajo docente • campo de la práctica • currículum narrado

The Interdisciplinary Integrative Workshop (TAIN): Collective Work Experiences in Initial Teacher Education from a Biographical-Narrative Perspective

Abstract

In 2007, the Province of Buenos Aires approved a pioneering curriculum design for the initial training of primary school teachers. It is organized into different fields of knowledge: disciplinary training, general training, teaching practice, subjectivities and cultures, in addition to optional pathways. The field of practice serves as a transversal axis and unfolds over four years, including in-situ practice, practice tools, and the Interdisciplinary Integrative Workshop (TAIN). The latter constitutes a space for collective work that integrates knowledge and experiences. This article aims to analyze, from a biographical-narrative approach, the accounts of teachers responsible for the field of practice in institutions within the jurisdiction, in order to understand formative experiences, challenges against and bureaucratization, surrounding the TAIN from the perspective of the narrated curriculum.

Keywords

Initial teacher education • teaching work • field of practice • narrated curriculum.

Introducción

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se creó con el objetivo de jerarquizar e integrar la formación docente en el país (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021). Este busca superar la fragmentación del sistema y avanzar hacia la nacionalización de ciertos aspectos que lo conforman (Terigi, 2016). Como

señalan Birgin y De Marco (2021), esta institución recupera el valor de lo pedagógico e incorpora en su agenda temáticas como género y diversidad, pedagogía de la memoria y Derechos Humanos, entre otras.

A través de sus distintas líneas de trabajo, el INFoD ha promovido espacios de reflexión con un enfoque político, ético y pedagógico, impulsando transformaciones tanto a nivel institucional como curricular (Piovani, 2018). Específicamente en este último campo construye y aprueba, durante sus inicios, los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial* (Resolución 24/2007),[2] con el fin de garantizar el derecho a la educación, entendiendo que "la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas" (p. 13).

Desde esta conceptualización propone tres ejes centrales para el diseño y desarrollo del currículum: una formación general sólida; la valorización de la formación disciplinar específica; y el campo de la práctica como eje transversal (Molinari y Ruiz, 2023). Esto se ve reflejado en los tres campos de conocimientos prescriptos por los lineamientos curriculares nacionales, campos desarrollados en todos los años de la formación de manera progresiva y articulada.

En la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular (Resolución N° 3.655/2007) se alineó con estos Lineamientos curriculares a nivel nacional. No obstante, fue aprobado un mes antes que este, lo que convirtió a la provincia en pionera en impulsar cambios en la formación docente. Dichas modificaciones fueron posteriormente avaladas por el Ministerio de Educación y el INFoD (Insaurralde y Agüero, 2012).

Esta propuesta jurisdiccional otorga el título de Profesora de Educación Primaria, y postula trayectorias de formación entramadas en "horizontes formativos" con el propósito de formar para que se identifiquen como profesionales de la enseñanza, como pedagogas y como trabajadoras de la cultura. Compuesta por un

2. En la actualidad se presentaron, bajo la Resolución N° 476/2024, los Lineamientos curriculares Nacionales para la formación inicial docente, que entraron en vigencia en 2025.

total de 2.816 horas, esta formación propone un trayecto compuesto por el campo de la formación disciplinar denominado como *campo de los saberes a enseñar y de las subjetividades y culturas*; el campo de la formación general integrado por el *campo de la fundamentación* y *campo de la actualización formativa*; un espacio de definición curricular, denominado *trayectorias formativas opcionales*; y el campo de la práctica especificado como *campo de la práctica docente*. Si bien estos campos son pensados como estructuras que se entrecruzan, se presenta para cada uno de ellos una pregunta disparadora que guía la composición de cada una de las materias, centrada en las disciplinas, que constituye cada campo:

- Campo de Actualización Formativa. ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las Culturas. ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Campo de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada institución? (DGEyC, 2007, p. 29)

Este Diseño curricular para la Educación superior de nivel primario (2007) presenta al campo de la práctica como el eje trasversal de la formación y lo entiende como un objeto de transformación. Se desarrolla en los cuatro años para (re)conocer de forma progresiva y contextual diversos espacios educativos, y busca articular el trabajo formativo con otras instituciones y profesionales de la enseñanza como coformadores de las futuras profesoras de educación primaria. Curricularmente, este campo se divide en tres espacios: práctica en terreno, herramientas de la práctica y el taller

integrador interdisciplinario (TAIN).[3] En este artículo buscaremos analizar la experiencia biográfica de las docentes participantes y sus prácticas en torno a uno de los espacios del campo de la práctica: el TAIN, desde un abordaje biográfico-narrativo. Seleccionamos este espacio en particular porque a dieciocho años de su implementación en la provincia de Buenos Aires aún es un área de vacancia dentro de la investigación educativa. Entre los pocos estudios sobre el tema, se destacan la tesis de grado de Orazi (2021) y de especialización de Méndez (2024); los trabajos presentados en diversos eventos académicos, como el de Elías *et al.* (2018) y el de Delménico *et al.* (2019); y el trabajo publicado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Gómez *et al.* (2018).

Metodología

Esta investigación se desarrolló a partir de un abordaje cualitativo de enfoque interpretativo desde la investigación biográfico-narrativa, que la define como el "[...] estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro" (Clandinin y Connelly, 1995, p. 385). Desde esta concepción se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, por medio de la narración de sus experiencias, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Arévalo *et al.*, 2016). En el campo educativo se ha consolidado la investigación biográfico-narrativa como metodología, generando aportes para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa *et al.*, 2008) como un acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010). Este enfoque introduce un desplazamiento respecto de las modalidades hegemónicas de investigación educativa (Porta y Yedaide, 2014; Porta, 2021), en tanto interpela los modos dominantes de comprender lo social y habilita otras formas de construcción de

3. Cabe aclarar que el TAIN fue prescripto solo para los profesorados de educación inicial, educación primaria, educación física y educación especial. En los posteriores documentos curriculares, como por ejemplo los de profesorados de educación secundaria, en diversas disciplinas este espacio no fue prescripto.

conocimiento orientadas a la voz docente, históricamente silenciada o expropiada en las narrativas oficiales (Bolívar y Fernández, 1998).

Esta investigación se desarrolló en tres etapas. La primera consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) sobre distintas fuentes como: producciones teóricas, el diseño curricular, normativas, leyes y resoluciones emanadas de organismos con capacidad regulatoria. Una segunda etapa, durante los años 2022 y 2023, en la cual se realizaron entrevistas biográfico-narrativas (Heritier *et al.*, 2023; Appel, 2005) a profesoras que se desempeñan como responsables del espacio de Campo de la práctica docente del Profesorado de Educación Primaria en dos instituciones de gestión pública de la capital de la provincia de Buenos Aires, con el fin de conocer los relatos de la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles desde lo íntimo y el detalle (Clandinin y Connelly, 1995; McEwan y Egan, 1998; Bolívar, 2002; Porta, 2021). Y una tercera etapa de análisis de la composición de los relatos, desde el currículum narrado por las profesoras del campo de la práctica, donde buscamos reflejar las experiencias formativas y los desafíos en torno al TAIN como espacio de trabajo colectivo.

El Taller integrador interdisciplinario (TAIN) desde su dimensión curricular

Para de Alba (1995, 2023) el currículum se define como una construcción cultural, social, histórica y política, vinculada a diferentes intereses y necesidades de la sociedad enmarcados en un contexto histórico, económico, político y cultural determinado. Estos intereses, muchas veces contradictorios, entran en pugna tanto en momentos de determinación, estructuración y de desarrollo curricular, lo que da lugar a procesos de negociación, imposición y resistencia entre las partes. Para esta autora, el currículum constituye una propuesta político-educativa, compuesto por aspectos estructurales- formales y procesales-prácticos.

En este apartado nos centraremos en el análisis de los aspectos estructurales-formales que prescribe el *Diseño curricular para la educación superior de nivel primario de*

la provincia de Buenos Aires (2007). Este fue fruto de años previos de trabajo dirigidos por Jorge Huergo y su equipo, quienes coordinaron un proceso participativo para el diseño y la posterior transformación curricular de la formación inicial docente. Entendemos que este es un proyecto político y pedagógico que presenta posiciones epistemológicas, ontológicas, gnoseológicas y metodológicas, que tiene como objetivo central que las docentes recuperen y reconstruyan "el sentido sociopolítico de la escuela pública y la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos" (DGCyE, 2007, p. 13).

En este documento curricular el campo de la práctica docente se presenta como el espacio articulador, dividido en tres espacios: la práctica en terreno, las herramientas de la práctica y el TAIN. Este último definido como un espacio de encuentro entre quienes participan de la formación inicial docente, sus saberes y experiencias.

En el campo educativo, el taller es definido como una metodología,

> [...] que tiene a la práctica social de los participantes como fuente de producción de conocimientos, debe facilitar dentro de un movimiento de confrontación, creador y dialéctico de práctica y conocimientos (teoría), el retorno a una nueva práctica transformada y transformadora de la realidad. Los distintos temas que pueden abordar los talleres en tiempo y perspectiva histórico-estructural deben relacionarse a lo concreto, a la realidad concreta (Serra, s/f, p. 30).

Para lograr llevar a cabo el taller se propone recurrir a técnicas participativas que promuevan la intervención de quienes participan para la construcción de conocimiento de forma grupal y significativa, teniendo en cuenta tanto la teoría como la práctica. Se fomenta un enfoque interdisciplinario e integral que permita abordar desde múltiples perspectivas la realidad compleja y multifacética (Ander-Egg, 1999). Específicamente el documento curricular propone articular la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, las instituciones educativas de nivel primario y superior y las comunitarias, y la formación inicial con la cultura escolar.

Para ello se proyecta abordar diferentes ejes en cada uno de los años del trayecto formativo estipulado. En el primer año el eje central será la ciudad educadora, con

el propósito de fomentar el acercamiento a experiencias educativas más allá de la escuela, para comprender el campo educativo desde su amplitud y complejidad. Desde allí, se pretende construir herramientas relacionadas a las estrategias desarrolladas desde la perspectiva político-pedagógica de la educación popular.

En el segundo año el eje será el espacio escolar y realidad educativa. Se abordará a través del ingreso a diversos espacios de la educación formal para analizar la institución y el contexto en el cual se desarrollan. Desde el espacio de Herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa.

En el tercer año el eje es la relación educativa. Quienes estudian ingresarán a las aulas para analizarlas como un espacio-tiempo donde circulan saberes y, a partir de ellas, planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Se buscará reflexionar y analizar el hecho educativo áulico y las decisiones tomadas por docentes en las etapas pre-activa, activa y post-activa. A su vez se tiene la intención de que puedan conocer la metodología de investigación-acción para llevar a cabo este proceso.

En cuarto año, el último de la carrera, el eje será el posicionamiento docente y, con este, la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del sistema educativo perteneciente al nivel primario.

A lo largo de la historia, la residencia docente ha estado centrada en la práctica en terreno, a partir de este diseño curricular se incluye el espacio de Herramientas de la práctica y el TAIN. Este último es resultado de la lucha docente, ya que ha surgido de un reclamo que se ha sostenido a lo largo del tiempo. Una conquista como trabajadoras de la educación, donde se reconoció que este espacio de encuentro entre la comunidad formativa fuera parte de las horas de trabajo remuneradas. Retomando a Freire (1997), la enseñanza exige la lucha por los derechos de quien educa, como un compromiso ético y un rasgo identitario del profesorado. Una búsqueda de condiciones que permitan desarrollarse dignamente como trabajadoras, con un salario justo y el reconocimiento de sus años de lucha. Porque, como explicita Feldfeber (2007), las políticas dirigidas a pensar la formación docente y la educación en general no pueden dejar de lado las condiciones de trabajo.

La incorporación del TAIN como espacio curricular ha traído "modificaciones en términos organizacionales y de las culturas institucionales y docentes establecidas" (Elías *et al.*, 2018), ya que se habilitan encuentros de trabajo colectivo y producción colaborativa de conocimiento prescritos e institucionalizados. En el siguiente apartado buscaremos retomar, desde las voces biográficas de las docentes entrevistadas, los sentidos, funciones y desafíos de este espacio en la actualidad desde la particularidad de los ISFDyT participantes.

El TAIN desde el currículum narrado

El currículum narrado puede definirse como una construcción situada que emerge de la experiencia contextualizada de los sujetos, en la que el relato se constituye en una vía privilegiada para comprender los significados que estos otorgan a sus prácticas curriculares cotidianas. Si bien se trata de un currículum singular, su lectura se produce siempre en relación con un mundo compartido, entramado de otras vidas, luchas y sentidos. En este marco, como señalan Porta Vázquez y Sarasa (2021), el currículum no es generalizable ni generalizador, ya que se configura a partir de las experiencias narradas por los sujetos curriculares, quienes ponen en juego su biografía personal y profesional. Se trata así de un proceso de co-construcción entre vivencias e identidades diversas, donde múltiples voces se posicionan como protagonistas y autoras del currículum. A través de la narración, las docentes resignifican sus experiencias –individuales y colectivas–, produciendo nuevos sentidos sobre lo curricular (Goodson, 2007; Lapadula *et al.*, 2023).

En este apartado presentamos, desde el currículum narrado, el proceso de traducción y contextualización curricular del TAIN, a partir de las entrevistadas a profesoras del campo de la práctica del Profesorado de Educación Primaria. Para ello nos centramos en aquello que las docentes deciden relatar sobre su experiencia en este espacio curricular en los ISFDyT participantes. Entendemos que, a partir de estas narraciones, se (re)construye el complejo entramado entre el currículum prescripto y el currículum vivido, en función de los sentidos y significados que estos sujetos les otorgan.

El TAIN como espacio de trabajo colectivo desde las voces biográficas de las profesoras del campo de la práctica

Si bien tiempos y espacios colectivos de trabajo entre docentes y estudiantes ya existían, estos se desarrollaban de manera informal y dependían de la voluntad de cada sujeto. Con la institucionalización de un espacio curricular específico, en este caso el TAIN, se reconoce que el trabajo educativo es un trabajo en equipo (Nassif, 1965), que se da en el encuentro de una multiplicidad de sujetos con sus propios saberes, que se ponen en función de la formación humana. Como afirma Freire (1997), para poder enseñar debemos tener disponibilidad al diálogo para reconocer a la otra y abrirnos a otros mundos, para fomentar el trabajo colaborativo entre la comunidad educativa. Una de las profesoras de campo de la práctica I, participante en la investigación, expresa cómo era la situación anterior y lo que fomenta la nueva propuesta del TAIN:

> Realmente se armó un grupo de trabajo bien interesante, donde cada una tenía su propio espacio y propósitos respecto del área, pero se podían hacer acuerdos entre compañeros mucho más sólidos. Son acuerdos que nos habilitaba el diseño curricular, tenemos el TAIN que es un momento de encuentro. En el diseño anterior teníamos una reunión que nos convocaban del instituto al que uno iba voluntariamente, los tiempos eran breves. Pero eran reuniones de tipo evaluativas, nosotros nos reuníamos para cerrar las notas del cuatrimestre. En este caso son reuniones que van en continuo con todo el proceso, entonces vos hacés acuerdos. Lo otro que pasaba también era que los tiempos no alcanzaban nunca (entrevista profesora 3, junio de 2022).

Esta profesora recupera el sentido del diseño curricular con relación a pensar desde el trabajo en equipo en la formación inicial docente. Según Imbernón (2024), el aislamiento de las docentes ha sido muy perjudicial, por ello propone el trabajo en equipo desde la organización democrática, la tolerancia profesional y tiempos para el diálogo. Una de las profesoras de campo de la práctica docente IV reflexiona desde su experiencia y manifiesta que:

> Los TAIN son espacios muy ricos, tanto para profes como para estudiantes. Siempre los docentes, yo soy directora de una escuela primaria, tengo 32 años de servicio y llevo ya mucho en el sistema, y siempre nos quejamos de que nos faltan esos espacios ¿no? Para interactuar, para intercambiar experiencias, para construir juntos, y creo que los TAIN, bien como se deben, son un espacio muy valioso (entrevista profesora 8, julio de 2022).

Ahora bien, desde el TAIN se recoge no solo el reconocimiento material, que intenta dejar de lado una percepción de la docencia como vocación (Vezub, 2005) y donación de horas de trabajo frente a una tarea incondicional (Birgin, 2000), sino también su sentido con relación al trabajo colectivo que rompe con posturas que buscaban el individualismo y el trabajo por competencias. Una profesora de campo de la práctica III expresa: "Y a mí me fascinó el TAIN, porque yo no sirvo para trabajar de manera individual, yo necesito trabajar en grupo, porque aprendemos todos, y eso me parece formidable" (entrevista profesora 6, junio de 2022).

Una de las profesoras de campo de la práctica IV refuerza esta idea sobre la necesidad del encuentro con otras no solo como escenario de trabajo sino también de formación, y explicita que: "La novedad del TAIN como espacio formativo y de intercambio entre profesores y docentes en formación... Se potenció lo valioso de este espacio de encuentro altamente productivo" (entrevista profesora 7, agosto de 2022).

Como afirma Contreras Domingo (2018), se enseña tejiendo relaciones en la práctica cotidiana de las instituciones educativas. Se aprende a participar participando, se aprende a dialogar dialogando y se aprende a escuchar escuchando. El trabajo colaborativo se aprende desde la praxis pedagógica, en la búsqueda de la coherencia entre la teoría y la práctica (Freire, 1985). En este sentido, una de las profesoras de campo de la práctica III afirma:

> En realidad, me parece como que ayuda a estos procesos reflexivos, a repensar, a debatir, a aprender. Para mí, el TAIN es un espacio de mucho aprendizaje, sobre todo con las didácticas especiales, y también de otras miradas que aportan otras asignaturas de la formación. Así que fue como muy significativo, que me marcó (entrevista profesora 6, junio de 2022).

El TAIN se desarrolla en el ISFDyT como un espacio que la profesora encuentra fundamental para el trabajo integral, siendo este significativo para la formación inicial docente. En la narración de una profesora de campo de la práctica IV se menciona esto:

> Lo permitió también el espacio del TAIN, del taller integrador interdisciplinario, como un espacio colectivo de pensarse en esta, en el campo de la práctica, que para mí es un espacio súper valioso. Súper valioso desde el diseño curricular, que ojalá no se pierda nunca, porque es un espacio colectivo, pago, que en general nosotros los docentes cargábamos con estas horas por fuera, y que nos permitió el encontrarnos (entrevista profesora 7, agosto de 2022).

> Frente al aislamiento y el individualismo supuesto en el trabajo docente, las profesoras entrevistadas desde su relato se identifican como sujetos colectivos de la educación (Feldfeber, 2007). Asumiendo su responsabilidad pedagógica, buscan construir proyectos de enseñanza comunes, desde el intercambio y la negociación, para poder formar a las estudiantes desde este espacio colaborativo, abriéndose a nuevos mundos, siendo el TAIN un espacio propicio para ello.

Sentidos y funciones del TAIN desde las voces biográficas de las profesoras de campo de la práctica

Como explicitamos en el apartado anterior, en la estructura curricular del Profesorado de Educación primaria el TAIN es un espacio que está dentro del campo de la práctica. Esto, según las voces de las docentes, genera interpretaciones sobre quiénes son las responsables de su organización y desarrollo. Una profesora de campo de la práctica II advierte:

> Vos fíjate que en el diseño en el campo está el TAIN, dentro de la estructura. Yo siempre me presento y digo las tres patas que tiene el campo de la práctica son el TAIN, la práctica en terreno, y las herramientas de la práctica. Entonces ahí el TAIN es interdisciplinario, pero supuestamente está dentro del campo de la

> práctica, que históricamente, también hay un imaginario y una fuerte representación de los compañeros/as y colegas de que el que organizaba el TAIN era el profesor de prácticas (entrevista profesora 1, abril de 2022).

Si bien el taller es presentado dentro del campo de la práctica, otra de las profesoras menciona la importancia del compromiso colectivo, para que pueda ser compartido.

> Por ahí en los TAIN uno tira una idea, por lo general a cargo de profesores de campo, se piensan lineamientos por dónde avanzar, algunas orientaciones generales y luego se avanza por el compromiso activo de los profes (entrevista profesora 5, julio de 2022).

Es decir que si bien el TAIN en su propia denominación se establece como interdisciplinar, en la caja curricular es parte del campo de la práctica docente, lo que hace que recaiga la responsabilidad de su organización y desarrollo en aquellas profesoras de este campo.

En el campo de la práctica I el TAIN, según la narración de una de las docentes a cargo, es un espacio organizado por las docentes de práctica y con concurrencia siempre de las profesoras de todos los campos y, en algunas ocasiones, también con participación de las estudiantes.

> El primero era sin alumnos y ahí lo que hacíamos era justamente armar el cronograma de TAIN, por lo menos el del primer cuatrimestre. Y después hacíamos otra vez a la vuelta de las vacaciones sin alumnos y armábamos el del segundo cuatrimestre. Así que ahí se podrían entramar estas articulaciones que te cuento, se podía invitar a alguien que resultara de interés, podíamos hacer un taller entre todos (entrevista profesora 3, junio de 2022).

En el primer año el TAIN es reconocido por sus funciones organizacionales y formativas, ya que, como indica la profesora al final de su relato, este ha sido un espacio para desarrollar talleres de temáticas específicas para trabajar con todo el primer año bajo el eje ciudad educadora.

Otro de los profesores de campo de la práctica I lo reconoce como un espacio de diagnóstico, organización y vinculación con las propuestas de enseñanza de otras asignaturas del mismo año.

> Nosotros tenemos el TAIN, siempre van viendo todos dónde vamos, qué hacemos, fíjate con qué lo podemos vincular, siempre están atentas a qué lo pueden vincular [...] Con algunas otras nos encontramos en el TAIN, y es como una cosa más diagnóstica (entrevista profesora 4, mayo de 2022).

En campo de la práctica II el TAIN también desarrolla una función diagnóstica a principio de año donde solo participaban las docentes de toda la caja curricular y luego se unían las estudiantes. Se trataba de un espacio formativo. Se aclara que en algunos casos era un espacio para debatir y trabajar sobre algunas problemáticas particulares.

> El primero del año era con los profesores y después los demás con los estudiantes. Porque el primero era el que nos servía para hacer diagnóstico del grupo, cómo era ese grupo, qué características tenía. Y después pasábamos ya a otra instancia de qué vamos a hacer en cada TAIN, qué vamos a abordar, y se dejaba todo bajo acta. Después se venía una instancia con los estudiantes. Y si necesitábamos alguna instancia por algún hecho particular, alguna situación, ahí sí ya convocábamos solamente nosotros (entrevista profesora 1, abril de 2022).

Con relación al espacio curricular del TAIN en campo de la práctica III, su profesora explicita que, al igual que en primero y segundo, en algunos casos solo participan las profesoras y en otras se unen las estudiantes. Afirma que en los primeros encuentros tienen una función organizativa y de articulación con los otros campos de la formación.

> A inicio de año, elaboramos el cronograma de Campo, las semanas de entrada a las escuelas, semanas que le dedicaremos a la planificación, posibles temas para trabajar en el TAIN pero esto es presentado al resto del equipo docente para que lo conozcan, den sus opiniones y luego se eleva a la dirección del Instituto.

> Para pensar articulaciones entre profesores es más sencillo pensarlo con las didácticas que con otros espacios. Muchas de las construcciones que hacemos en campo de la práctica también son tomadas y pensado en los otros campos de formación (entrevista profesora 5, julio de 2022).

El TAIN, según la profesora de campo de la práctica IV, cumple funciones organizativas, de acompañamiento de trayectorias de las futuras docentes, de resolución de conflictos y evaluativas. Si bien apunta que esto es flexible, el encuentro con otras profesoras del ISFDyT, y en algunos casos con las estudiantes, es un espacio amplio.

> Los primeros [encuentros] de organización, después de acompañamiento de las trayectorias de las alumnas, y bueno por ahí los últimos ya más de evaluación. Como para presentar un esquema, no es fijo, lo tenemos pensado, después el año vemos para donde nos lleva por si surge algún problema, también los TAIN son un buen espacio para pensar juntos la resolución de algunos conflictos (entrevista profesora 8, julio de 2022).

Específicamente esto se modifica según el momento del año y las situaciones particulares. En este caso la docente de campo de la práctica IV relata que cuando la reunión es con las profesoras de los campos tiene una intención particular:

> Los primeros TAIN son entre profes para organizar estas cuestiones de cronograma, de contenido, establecer acuerdos en cuanto a modelo de planificación, como para que los docentes tengamos una misma postura y posicionamiento sobre algunas de estas cuestiones que después las chicas tienen que ir desarrollando (entrevista profesora 8, julio de 2022).

En cambio, cuando los talleres se piensan para que concurran las estudiantes, estos están centrados en la elaboración de los proyectos de residencia y la reflexión sobre su práctica.

Tal como prescribe el *Diseño curricular para la Educación superior de nivel primario de la provincia de Buenos Aires* (2007) este espacio se construye con el fin

de realizar una lectura y reconstrucción de la práctica docente, así como la deconstrucción de las propias marcas biográficas. Una de las docentes centra su narración en reconocer el valor pedagógico de este espacio, un encuentro entre docentes y estudiantes para problematizar sobre su tarea y construir conocimiento colectivo desde la metodología de taller (Ander-Egg, 1999), que es organizado por el equipo de campo de la práctica y reconocido por la comunidad educativa. Ella recuerda:

> Digo colegas que te dijeron, que nos decían: "Chicas me encanta este taller porque aprendo"; "me encanta porque me llevo preguntas"; "me encanta porque estoy con los estudiantes"; "me encanta porque me mandan a las escuelas a visitar las escuelas como nunca antes"; "me encanta porque me hacen pensar y producir conocimiento desde mi lugar" (entrevista profesora 2, mayo de 2022).

Desde el currículum narrado, se expresan los sentidos y significados que las docentes le dan a sus prácticas curriculares cotidianas, desde sus experiencias individuales y colectivas. Sus relatos no se centran en los contenidos específicos y los ejes a profundizar en cada uno de ellos, como mencionamos en el apartado anterior, sino en las funciones que este toma en cada momento del ciclo lectivo. Así podemos entender que para ellas el TAIN tiene diversas funciones: organizativas, diagnósticas, formativas, de acompañamiento de trayectorias de las futuras docentes, de resolución de conflictos y evaluativas, centrándose en una u en otra según la época del año y quiénes participan de estos encuentros.

Por otro lado, como refleja el texto de García *et al*. (2018), los TAIN son un espacio integrador y es aún un desafío que sea interdisciplinario estrictamente definido (Morin, 1995), ya que este se acerca más al encuentro para compartir, reflexionar y producir saberes y experiencias, tal como lo prescribe el documento curricular. Destacándose siempre, desde las voces de las entrevistadas, como un momento privilegiado de trabajo colectivo para la construcción de conocimientos en la formación inicial docente. Se entiende que para sostenerlo deben generarse condiciones materiales e institucionales, que las desafían en el cotidiano.

Los desafíos del TAIN desde las voces biográficas de las profesoras de campo de la práctica

Como mencionamos, el TAIN trajo consigo una nueva organización institucional y modificaciones en la cultura de los ISFDyT. Frente a ello las docentes, desde sus relatos, pronuncian que una de las grandes tareas es superar la centralidad que se le da a lo administrativo por sobre lo pedagógico. Por lo tanto, hacen foco en dos desafíos actuales para poder lograrlo.

Uno de ellos es la participación de las escuelas asociadas en todos los años de la carrera, como se establece en el documento curricular. Las profesoras de campo de la práctica indican que esto muchas veces se dificulta porque para las docentes coformadoras este espacio no está reconocido dentro de sus horas laborales, por lo que su presencia es voluntaria. Más allá de esto las docentes del campo de la práctica crean estrategias para convocarlas. Una de ellas es la propuesta que se efectiviza en el Gran TAIN, experiencia relatada por las profesoras de campo de la práctica II de uno de los institutos. Estas jornadas son narradas por la profesora como una experiencia formativa, de encuentro y de construcción de conocimientos sobre temáticas específicas previamente seleccionadas.

> Como grandes experiencias que yo me llevo como campo de la práctica, una es el Gran TAIN, que es el TAIN al finalizar el año, un TAIN que antes de la pandemia nosotras lo veníamos desarrollando todos los años, ya hacía como cinco años que tenía cierta asiduidad, que se venía realizando. Donde se invitaban a las escuelas asociadas por las que habíamos recorrido y a su vez también era un espacio de encuentro entre los diferentes cursos, con las tres comisiones, la mañana, la tarde y la noche, y todos los profesores de esos cursos. Por eso le decíamos el Gran TAIN y esa instancia que tenía un valor formativo para nosotras que estábamos en todo el diseño, y la programación de ese encuentro junto a los profesores y a los estudiantes (entrevista profesora 1, abril de 2022).

Otra de las experiencias consiste en realizar el TAIN en el espacio físico de la escuela donde se desarrolla la propuesta de enseñanza del campo de la práctica:

> Y si, por ejemplo, esta semana tuvimos un TAIN que coincidía con que las alumnas estaban en la escuela, entonces decidimos en el TAIN anterior hacerlo en la escuela. Pedimos permiso en la escuela, la escuela tenía un espacio así que fuimos al salón de actos o SUM y justo ese día hacíamos la entrevista a la directora (entrevista profesora 6, junio de 2022).

Ambas experiencias son reflejo de las propuestas pedagógicas creadas en algunos casos por las docentes de campo de la práctica para sortear este desafío, y comenzar a implicar a las coformadoras en el espacio de TAIN. Con el fin de ampliar la participación y promover el trabajo colectivo no solo entre profesoras y estudiantes, como aludimos en el apartado anterior, sino también entre niveles del sistema educativo.

Otro desafío que surge en los relatos de las profesoras se centra en el aspecto organizacional de las instituciones, el cual ellas definen como el problema de la burocratización de la educación superior en los ISFDyT. Específicamente esto surge porque el TAIN corresponde a un módulo semanal pago para cada profesora, pero con fines organizativos y sin una prescripción clara en el diseño curricular. Este horario había sido organizado según cada institución y año de la trayectoria formativa. En algunos casos se concentraron una vez al mes, es decir cuatro horas juntas, o cada quince días uniendo dos módulos, con el fin de maximizar el trabajo en el encuentro con fines pedagógicos. Pero esto se está viendo modificado en los últimos años. Así, una de las profesoras del campo de la práctica II relata: “con toda esta restructuración más administrativa del TAIN, medio que se desdibujó lo pedagógico, y estamos haciendo malabares, viéndole y dándole la vuelta” (entrevista profesora 1, abril de 2022).

Si bien el currículum es flexible, su desarrollo estará enmarcado en el proyecto institucional (De Vita, 2009) y la cultura institucional constituyente (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1993). En este sentido, haciendo alusión al campo de la práctica I en general, incluyendo al TAIN, una profesora narra:

> Yo creo que el diseño da muchos márgenes de maniobra. Y las instituciones facilitaron mucho la posibilidad de crecer con la materia. Que ahora estas posibilidades se están viendo bastante cercenadas porque las instituciones se están poniendo muy burocráticas. Lo administrativo y las cuestiones propias de la

> gestión están avanzando muy fuertemente sobre lo pedagógico-didáctico. Y eso es una cuestión que hay que revertirla y, si se puede, decirla, antes de que se lleven todo (entrevista profesora 3, junio de 2022).

Otra de las profesoras de campo de la práctica II señala que esta situación se vio profundizada durante la pandemia, no solo por las condiciones contextuales propias de ese período, sino también por las disposiciones normativas jurisdiccionales e institucionales. Con tristeza y bronca expresa:

> La pandemia vino a cortar eso, y además la normativa. Entonces digo el TAIN como un espacio alucinante, que en la medida que se flexibilizaron algunas cuestiones, insisto con esto porque si no, no se podría hacer, pero bueno en la flexibilización de algunas barreras que te pondría la normativa, realmente se lograron cosas increíbles. Te lo vuelvo a decir, no lo puedo sintetizar brevemente, pero INCREÍBLES (entrevista profesora 2, mayo de 2022).

En este relato la cultura institucional se comienza a transformar hacia lo que Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993) denominan una cuestión de papeles, para hacer referencia a la centralidad de la gestión desde dimensiones administrativas y normativas. Lo que muchas veces trae una pérdida de prioridad en lo pedagógico frente a otras tareas que deben realizar las profesoras. Una profesora de campo de la práctica docente I reflexiona sobre algunos roles que se le asignan como docente de prácticas, específicamente en los TAIN.

> Porque tenés medio un rol de controlador, porque tenés que presentar quiénes estuvieron, quiénes no y el acta. Entonces, bueno. Claro tengo que organizarlo, después hacer el acta y la institución jerárquica mira quién estuvo. Como un control, y si no está fulano lo llaman. Hay un control fuerte de eso (entrevista profesora 4, mayo de 2022).

Desde las voces de las docentes se afirma que se priorizan aspectos normativos proponiendo la estandarización de los procesos basada en reglamentaciones fijas,

características propias del enfoque clásico racional burocrático que se perpetúa en la gestión de las organizaciones educativas (Asprella *et al.*, 2020).

> El tener que burocratizar tus horarios, el tener que burocratizar tu trabajo, el tener que dar cuenta con un acta y con firmas digitales de los presentes. Tener que generar un *drive* para que tus compañeros se metan y firmen, porque si no les va a descuento y se lo tenés que mandar al secretario con copia a no sé quién. No te dan ganas, ¿por qué? Porque la energía se te va en escribir, en digitalizar el documento, en pasárselo a otro y te diga "recibido, profesora, gracias, saludos cordiales" [...] ¿Y por qué te digo esto? Porque estamos naturalizando que lo burocrático es lo que refleja lo institucional (entrevista profesora 2, mayo de 2022).

El TAIN reviste desafíos que las docentes de campo de la práctica enfrentan a la hora de desarrollar sus propuestas pedagógicas en los microterritorios áulicos. La cultura institucional y el enfoque de gestión afectan el trabajo de las profesoras en el campo de la práctica y de todas las docentes de los campos de la formación que se encuentran en el espacio del TAIN. En este contexto, si bien lo administrativo a menudo prevalece sobre lo pedagógico, se generan espacios de resistencia y búsqueda de sentido por parte de las profesoras.

Reflexiones finales

El TAIN se prescribió en el *Diseño curricular para la educación superior de nivel primario de la provincia de Buenos Aires* (2007) dentro del campo de la práctica. Y desde la metodología del taller propicia generar encuentros articuladores entre quienes son parte de la formación inicial docente, proponiendo diversos ejes para profundizar en cada uno de los cuatro años de la trayectoria propuesta.

En este artículo, desde la polifonía de voces entramadas en el currículum narrado, el TAIN no solo puede ser entendido como este espacio articulador de los distintos campos de la formación, sino como el reflejo de una lucha histórica docente por

establecer momentos de encuentro, diálogo y construcción pedagógica colectiva reconocidos materialmente. Esto lo podemos ver resumido en el relato de una de las profesoras, que expresa:

> También la aparición del TAIN, creó una innovación [...], y creo es uno de los aportes más enriquecedores que tiene, porque digamos recupera un reclamo histórico de los docentes, que es: "Che al final no nos encontramos nunca, siempre nos encontramos en los pasillos y nunca nos podemos poner a articular". Bueno, el TAIN surgió por eso y además te lo pagan. Entonces desde ese lugar me parece un avance fundamental y por eso también soy tan defensora del espacio, porque si tanto costó que lo reconocieran y lo reconozcan como un espacio laboral y con derechos laborales, bueno entonces hay que estar a la altura de las circunstancias de lo que significa haber chillado y haber ganado el espacio, ahora hay que sostenerlo y hay que hacerlo lucir (entrevista profesora 2, mayo de 2022).

Su potencia radica no solo en lo que prescribe, sino en lo que este espacio efectivamente habilita de forma cooperativa para las docentes, privilegiando funciones organizativas, diagnósticas, formativas, de acompañamiento de trayectorias de las futuras docentes, de resolución de conflictos y evaluativas en el Profesorado de Educación Primaria.

Resulta clave destacar que el carácter colectivo del TAIN es una construcción permanente, que, como se mencionó, conlleva desafíos para lograr la participación de todos los sujetos e instituciones que se involucran en la formación y para abordar la tensión entre lo administrativo y lo pedagógico. Desafíos que, lejos de anular su potencial, habilitan prácticas de reconfiguración, negociación y disputa por el sentido, en las que las docentes despliegan estrategias para sostener su valor formativo.

Este artículo buscó (re)conocer este espacio específico desde su prescripción y desde las voces de profesoras de campo de la práctica, comprendiendo que el desafío no radica únicamente en sostener su existencia formal, sino en garantizar las condiciones para que continúe siendo un espacio para fortalecer una concepción de la formación docente basada en el trabajo colectivo.



Imagen: Luxor, 2019

Referencias

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 1, (1), 125-134.

Ander-Egg, E. (1999). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio.

Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, *6*(2), 1-27.

Arévalo, A., Fernández Ll, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *42*(4), 223-242.

Asprella, G., Vicente, M. E. y Tello, C. G. (2020). *Administración de la educación*. Edulp.

Birgin, A. (2000). "La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En P. Gentili y G. Frigotto, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Clacso.

Birgin, A. y De Marco, L. D. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del siglo XXI. *Revista Práxis Educacional*, *17*(46), 177-201.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (4), 1-26.

Bolívar, A. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario.

Clandinin, J. D. y Connelly, M. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación* (pp. 11-59). Laertes.

Contreras Domingo, J. (2018). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. Morata.

De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

De Alba, A. (2023). "De currículum latinoamericano, autorías y cesura". En M. C. Barrón Tirado, *Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías* (pp. 9-19). UNAM.

Delménico, M., Vestfrid, P., Juanes, M. L. y Díaz, R. D. (2019). El "TAIN" (Taller Integrador), un espacio formativo clave en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. En *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

De Vita, G. (2009). *La planificación desde un currículum prescripto*. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño curricular para la Educación superior nivel primario de la provincia de Buenos Aires. Niveles Inicial y Primario*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Elías, M. E., Hernando, M. G., y Santángelo, A. H. (2018). Cambios curriculares, culturas institucionales y trabajo docente. El caso de los Talleres Integradores Interdisciplinarios en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires. En *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*.

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educação & Sociedade*, (28), 444-465.

Freire, P. (1985). *De las virtudes del educador*. Centro Cultural Gral. San Martín.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1993). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.

Gómez, C., Loza, G. y Tauba, F. (2018). Los Talleres Integradores Interdisciplinarios: un espacio pensado para la construcción colectiva de conocimiento. En L. Vezub, *Formación docente*, vol. 2 (pp. 170-190). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de educação*, (12), 241-252.

Heritier, H., Vicini, G., Quintana, L., Lapadula, M. F., y Braun, N. (2023). La entrevista narrativa. Una exploración colectiva y en comunidad a partir de experiencias de viajes de formación doctoral. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, *4*(7), 92-109.

Imbernón, F. (2024). Formación del profesorado y políticas educativas. *Revista e-Currículum*, (22), 1-18.

Insaurralde, M. y Agüero, C. (2012). "La formación de profesores para la educación primaria. Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos?". En S. Vior, M. R. Misuraca y S. M. Más Rocha, *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones?* (pp. 207-234). Jorge Baudino Ediciones.

Lapadula, M. F., Aguirre, J. y Porta, L. (2023). Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, *3*(5), 257-269.

Larrosa, J. *et al.* (2008). *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Mcewan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Méndez, M. C. (2024). *Talleres Integradores Interdisciplinarios* [Trabajo final integrador de Especialización, Universidad Nacional de La Plata]. Sicadi.

Molinari, A. y Cappellacci, I. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), e0011.

Molinari, A. y Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. *Praxis educativa*, *27*(3), 225-240.

Morin, E. (1995). Sobre la interdisciplinariedad, *Boletín*, (2), 1-9, Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (Ciret).

Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Kapeluz.

Orazi, M. (2021). Del aula al streaming: La incorporación de nuevas TIC en los TAIN de educación superior durante el contexto ASPO [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Sicadi.

Piovani, V. (2018) La actualización de viejas matrices en las políticas de formación docente en la Argentina presentadas como novedad. *Revista Para Juanito: educación popular y pedagogías críticas*, año 6, (15), junio, 223-230.

Porta, L. G. (2021). Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis educativa*, *25*(1), 79-92.

Porta Vázquez, L. G., y Sarasa, M. C. (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. Aula Abierta, *50*(3), 721-728.

Porta, L. G. y Yedaide, M. (2014) La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 177-192.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Serra, J. M (s/f). Aportes para un debate. *Revista Acción educativa: Cuadernos de estudio*, (1), Santa Fe.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, (16), 1-43.

Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (46), 4-9.

Recepción: 25/09/2025
Aceptación: 29/05/2026