



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3

**EL HABITUS DOCENTE COMO CATEGORÍA
MEDIADORA ENTRE EL HORIZONTE
INSTITUCIONAL Y LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS**

**TEACHER HABITUS AS A MEDIATING CATEGORY
BETWEEN THE INSTITUTIONAL FRAMEWORK AND
PEDAGOGICAL PRACTICES**

Luis Elver Pérez Albarracín
Universidad de Panamá.

El Habitus Docente como Categoría Mediadora entre el Horizonte Institucional y las Prácticas Pedagógicas

Luis Elver Pérez Albarracín¹

luelpealal@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-3953-4511>

Universidad de Panamá.

Ciudad de Panamá

Residencia Bucaramanga Colombia

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión documental de tipo teórico-crítica sobre la relación entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas en el contexto educativo colombiano y latinoamericano. A partir de la revisión de producción científica de los últimos diez años (2015-2025) en bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico, se identifica que los estudios sobre esta relación han privilegiado lecturas estructurales e institucionales que abordan la brecha entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas desde factores externos, sin profundizar en las estructuras subjetivas que orientan la acción del docente. Ante este vacío explicativo, este artículo propone la incorporación del habitus desarrollado por el francés Pierre Bourdieu y la aplicación que hace de este en el campo educativo Philippe Perrenoud como categoría analítica mediadora que permite una comprensión más profunda de la relación aquí abordada. Para esto, en el apartado teórico se abordan y articulan las categorías de habitus docente como disposición estructurada históricamente, las prácticas pedagógicas como objetivación de esas disposiciones, y el horizonte institucional como estructura reguladora desde la cual la institución busca orientar la acción educativa. Tras esto, se concluye que la coherencia o tensión entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas no depende únicamente de instrumentos de gestión como el PEI ni de la formación técnica del docente, sino de la interpretación y resignificación que este hace de los lineamientos institucionales desde su propio habitus, lo que plantea la necesidad de orientar el interés investigativo hacia la mediación del habitus en contextos institucionales colombianos.

Palabras clave: habitus docente, prácticas pedagógicas, horizonte institucional, proyecto educativo institucional, currículo

¹ Autor principal

Correspondencia: luelpealal@hotmail.com

Teacher Habitus as a Mediating Category Between the Institutional Framework and Pedagogical Practices

ABSTRACT

This article presents a theoretical-critical documentary review on the relationship between the Institutional Educational Project (IEP), the institutional framework and pedagogical practices in the Colombian and Latin American educational context. Based on a review of scientific production from the last ten years (2015–2025) in databases such as Scielo, Redalyc, Dialnet and Google Scholar, the study identifies that research on this relationship has favored structural and institutional readings that address the gap between the institutional framework and pedagogical practices through factors external to teachers, without examining the subjective structures that guide their action. In response to this explanatory gap, this article proposes the incorporation of habitus—as developed by Pierre Bourdieu and applied to the educational field by Philippe Perrenoud—as a mediating analytical category that enables a deeper understanding of the relationship under study. To this end, the theoretical section develops and articulates three categories: teacher habitus as a historically structured disposition, pedagogical practices as the objectification of those dispositions, and the institutional framework as the regulatory structure through which the institution seeks to orient educational action. The article concludes that the coherence or tension between the institutional framework and pedagogical practices does not depend solely on management instruments such as the IEP or on the teacher's technical training, but on the interpretation and resignification that teachers make of institutional guidelines through their own habitus, which calls for directing research interest toward the study of habitus mediation in specific Colombian institutional contexts.

Keywords: teacher habitus, pedagogical practices, institutional framework, institutional educational project, curriculum

*Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026*



INTRODUCCIÓN

En Colombia, la promulgación por parte del Gobierno Nacional de la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, representó un hito en la configuración del sistema educativo del país. Con esta se buscó descentralizar el modelo formativo en el país, reconociendo la autonomía escolar y permitiendo que cada institución educativa pueda construir su Proyecto Educativo Institucional (PEI), desde el cual pudiera definir su horizonte formativo, su modelo pedagógico y sus lineamientos curriculares, siempre y cuando esté orientado a la formación integral del estudiantado y responda a las diversas situaciones y necesidades de los educandos y de los contextos en los que se da el proceso formativo. Así, desde la Ley General de Educación se promueve un modelo educativo orientado hacia principios democráticos y participativos y se impulsan relaciones horizontales entre educador y educando, con el fin de generar una enseñanza más ética e igualitaria que en años anteriores. Sin embargo, tras más de tres décadas de su expedición, la distancia entre lo que el PEI declara y lo que realmente ocurre en las aulas persiste como uno de los problemas más documentados del sistema educativo colombiano. Investigaciones como las de Rincón-Camargo (2025) y García Abello et al. (2012) evidencian que en muchas instituciones educativas del país aun se presentan prácticas pedagógicas basadas en modelos conductistas y el diseño de currículos o planes de área construidos sin considerar los contextos sociales en los que se desarrollan. Este escenario reafirma la postura de Bourdieu y Passeron (1970, como se citó en Ávila Francés, 2005) al señalar que la educación puede operar más como mecanismo de reproducción que como instrumento de transformación.

Es ante esto la pregunta que emerge es ¿por qué persiste la brecha entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas, si desde hace más de treinta años se cuenta con un marco normativo que orienta el desarrollo pedagógico de las instituciones educativas? Las respuestas que se encontraron en la revisión literaria adjudican el problema a factores como el desconocimiento del PEI, la insuficiente formación del cuerpo docente, la falta de seguimiento institucional o la imposición de reformas sin la debida apropiación comunitaria, todos estos ajenos al docente. A partir de estos hallazgos las soluciones que se han propuesto para saldar la brecha responden también a acciones externas como mayor articulación con la norma, más instrumentos de regulación y gestión y más capacitación al cuerpo



docente. Sin embargo, ninguna de estas propuestas contempla lo que ocurre en el interior del sujeto que concreta la enseñanza.

En el presente artículo se propone la incorporación del habitus desarrollado por el francés Pierre Bourdieu y la aplicación que hace de este en el campo educativo Philippe Perrenoud como categoría analítica que permite una comprensión más profunda de la relación aquí abordada. Al reconocer las disposiciones que históricamente el docente ha construido y que estas median entre las orientaciones del horizonte institucional y las prácticas pedagógicas concretas, se puede comprender que la brecha identificada no se debe a una mala implementación de las disposiciones institucionales, sino a una expresión de las disposiciones del docente frente a las mismas. Es por esto que la pregunta que orienta esta revisión es ¿de qué manera el habitus docente media la relación entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas, y qué explica esa mediación que los enfoques predominantes en la literatura no han podido explicar?

METODOLOGÍA

El presente artículo se enmarca en una revisión documental de tipo teórico-crítica. Para esto se hizo una revisión de producción científica de los últimos 10 años (2015 – 2025) a nivel nacional y latinoamericano, recurriendo al rastreo de fuentes a través de bases de datos públicas tales como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Académico y usando palabras clave como Proyecto Educativo Institucional, prácticas pedagógicas y habitus docente. Frente a los resultados de la búsqueda se estableció como criterio de exclusión descartar estudios sobre educación superior o formación docente inicial, así como estudios cuantitativos y documentos normativos sin análisis investigativo, tras lo cual se concretó una muestra documental de seis estudios científicos.

Revisión Documental

La producción científica en torno a la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la concepción de las prácticas pedagógicas dentro de los mismos, evidencian, recurrentemente, una desarticulación entre el quehacer docente y lo definido dentro del proyecto pedagógico de las instituciones. En el contexto colombiano, esta relación ha sido abordada principalmente desde la perspectiva normativa, en la que se asume el PEI como un instrumento regulador, restando importancia



a sus cualidades como eje orientador de la vida institucional y herramienta facilitadora para la comprensión de la realidad en la que cada institución educativa está situada.

Estudios como el de Gómez Guzmán y Perozo Chirinos (2020) reconocen que desde la Ley General de Educación se concibe al maestro como un profesional integral de quien se espera una alta capacidad de análisis del contexto en el que desarrolla su quehacer y de los procesos de formación, aprendizaje, educación y enseñanza, que a su vez sea capaz de autoconstruirse y reformularse según dicho contexto lo requiera. Sin embargo, señalan, la realidad es otra:

Los docentes y la institución misma consideran el PEI como una norma para cumplimiento de las directrices y políticas, lo que aleja al PEI de ser el instrumento que da pertenencia a sus actores y le genera pérdida de vigencia, oportunidad y efectividad en la intención de mejoramiento de los establecimientos educativos. (Gómez Guzmán & Perozo Chirinos, 2020, p.109)

Esta percepción desestima las potencialidades del PEI como instrumento guía para la comprensión de la realidad contextual y comunitaria y para la construcción de un modelo formativo coherente con la misma. Además, contribuye a la persistencia de problemáticas institucionales poco cuestionadas. Situación que imposibilita el seguimiento al actuar docente, el impacto real de sus prácticas pedagógicas y el cuestionamiento sobre las mismas. También facilita la desarticulación entre las proyecciones institucionales y el quehacer del educador, cerrando la puerta a la construcción de un sentido identitario por parte del maestro frente a la institución educativa.

Como se observa en la investigación de Orozco Gómez (2021), esta desarticulación puede alcanzar otras dimensiones, como la fundamentación pedagógica desde la que el PEI orienta y ayuda a establecer el tipo de ciudadano que se desea formar y cuestiona la implementación de modelos pedagógicos que reflejan cierta cercanía al sistema de pensamiento positivista, lo que genera tensión frente a las perspectivas de pedagogía crítica por la que apuesta el sistema educativo nacional.

En ese sentido, los procesos de resignificación o actualización del PEI deben partir de la pregunta por el tipo de ciudadano que se desea formar y la fundamentación pedagógica (teórica) que podría iluminar los procesos de formación en clave de dichos ideales. (Orozco Gómez, 2021, p. 295)



En García Abello et al. (2012) también se identifica la desarticulación entre PEI, instituciones educativas y prácticas pedagógicas, en casos en los que se evidencia la perpetuación del sistema de educación tradicional, mediante prácticas pedagógicas que no corresponden al contexto en el que se desarrollan y modelos educativos más enfocados en la mecanización y memorización de conocimientos que identificación y superación de falencias o en la potenciación de las habilidades y capacidades múltiples del estudiantado.

Por otra parte, Rincón-Camargo (2025) en su intención de explicar la relación entre la gestión directiva y las prácticas pedagógicas de los docentes con los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional, identifica que a pesar de que la Ley General de Educación fue expedida hace más de 20 años, aún para el 2024 habían instituciones educativas que no contaban con un PEI formal que propusiera, cuando menos, una articulación entre las prácticas pedagógicas de los docentes y el modelo educativo institucional. Señala también que no basta con que el cuerpo docente conozca la normatividad nacional ni sus nociones teóricas sobre educación o modelos educativos, pues al no contar con un instrumento orientador y articulador como el PEI, no se logra construir un lenguaje común en términos de prácticas pedagógicas ni en las estrategias evaluativas que adopta cada docente desde su libertad de cátedra (Rincón, 2025).

Estos hallazgos revelan que la brecha entre las prácticas pedagógicas y el horizonte institucional ha sido abordada externamente, desde la ausencia o distanciamiento del PEI, reforzando la necesidad de la comprensión e interiorización del PEI como guía articuladora de la misión educativa dentro de las instituciones en Colombia, sin preguntarse por las estructuras subjetivas ni las disposiciones que orientan que también inciden en la acción docente.

Por otra parte, al revisar estudios científicos sobre prácticas pedagógicas, Parra-Bernal et al. (2021) las conciben como “un conjunto de acciones que se desarrollan en complementariedad, con diferentes procesos que se dan en la escuela, teniendo como eje articulador el currículo, que es el soporte de la vida escolar” (p. 81), y las relacionan con una actividad diaria que se desarrolla dentro de las aulas y demás espacios físicos de la vida escolar que tiene por propósito la formación integral del estudiante y como componentes a los docentes, el currículo, los alumnos y el proceso formativo.



En este marco se plantea la necesidad de que el maestro sea un agente generador de cambio, el cual asuma una postura crítica y reflexiva frente a su quehacer, entendiendo la reflexión en y sobre la práctica como un motor de transformación e innovación (Schön, 1992, como se citó en Parra-Bernal et al., 2021). Desde esta noción, la responsabilidad del proceso de formación integral del educando recae sobre el docente, en cuanto es quien define el enfoque que le dará a sus prácticas pedagógicas.

Estos estudios permiten una mayor comprensión sobre lo complejo de la acción pedagógica en interacción con el PEI y las disposiciones institucionales, reconocen la necesidad de la articulación entre prácticas pedagógicas, currículo y enfoque educativo en medio de un sistema en el que persisten prácticas tradicionales, relaciones verticales y formas de enseñanza poco coherentes con los horizontes institucionales declarados. También puntualizan la figura del docente como agente transformador y principal responsable de la formación integral del estudiantado. No obstante, los análisis sobre su rol quedan limitados, en muchos casos, a factores externos o a déficits en la formación o disposición del docente, sin profundizar en las estructuras internalizadas que orientan su acción.

En contraste con los estudios revisados previamente, la investigación de Berriolo Balay y Galak (2023), han incorporado categorías sociológicas al análisis de los procesos educativos y las dinámicas escolares. En este caso, apoyados en las construcciones teóricas Bourdieu sobre el campo y el habitus, “la escuela representa un tipo de culturalización específico que los Estados buscan para sus individuos y se consolida como un proceso de reproducción cultural y producción de habitus” (Berriolo Balay y Galak, 2023, p. 7), es decir, se entiende a la escuela como uno de los espacios sociales dentro de los cuales los sujetos producen y reproducen disposiciones, prácticas y formas de relación que configuran sus experiencias.

Así, en el caso de los docentes que recién empiezan su vida laboral, desde los planteamientos de Berriolo Balay y Galak (2023), es posible identificar lo que podría denominarse un habitus escolar: marco de creencias, imaginarios, sentires y percepciones, entre otros, que se producen y adquieren dentro de la escuela al ser estudiante, y que vuelven a la conciencia del sujeto al regresar a dicho espacio o campo, pero ahora en el rol de maestro, y cómo estas sensaciones se convierten en capitales que influyen en la intencionalidad de su quehacer, de su ejercicio profesional.



En este sentido, la etapa escolar no solo cobra sentido por la adquisición de saberes, sino también por las disposiciones duraderas que influirán en el modo en que los sujetos, en este caso los futuros docentes, conciban la escuela, sus normas y definan su actuar dentro de ella.

Aunque el concepto de habitus desarrollado por Bourdieu tiene un gran potencial explicativo en cuanto al análisis de las prácticas sociales, en Latinoamérica su uso dentro del campo educativo ha estado dirigido en forma predominante hacia la comprensión de la reproducción social o las dinámicas del campo educativo. Como consecuencia de esto, su aplicación se ha visto desvinculada del análisis específico de las relaciones entre el PEI, el currículo y las prácticas pedagógicas, lo que ha limitado la posibilidad de asumirlo como una categoría analítica que permita explicar los mecanismos mediante los cuales las disposiciones docentes median entre los lineamientos institucionales y la acción pedagógica concreta.

La revisión de la literatura mencionada evidencia dos enfoques principales, pero distantes, frente al abordaje de la relación entre el componente institucional y las prácticas pedagógicas. De un lado se encuentran estudios centrados en el PEI desde una lectura estructural e institucional y en el otro, estudios sobre prácticas pedagógicas direccionados principalmente hacia aspectos metodológicos, innovadores y reflexivos sobre la acción docente, limitando el análisis al plano de la intervención y la mejora. En contraste, la consideración sobre el habitus ha sido menor y desvinculada del análisis sistemático de la relación entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas.

Así, el abordaje del habitus como categoría articuladora entre las prácticas pedagógicas y el horizonte institucional se configuran en un campo cuya exploración facilitaría el avance hacia una explicación más profunda de los procesos mediante los cuales el docente apropia, resignifica o rechaza las orientaciones institucionales y manifiesta su disposición en las prácticas pedagógicas.

DESARROLLO TEÓRICO

El siguiente desarrollo teórico se estructura en torno a las categorías analíticas de habitus docente, prácticas pedagógicas y horizonte institucional. Su articulación permite comprender la acción educativa como un proceso mediado por las disposiciones del docente como sujeto que la concreta. Se parte de la noción de habitus propuesta por Pierre Bourdieu y la aplicación al campo educativo de la misma por parte de Philippe Perrenoud.



Después se avanza hacia una comprensión de las prácticas pedagógicas como el momento en que se objetivan las disposiciones del docente y por último hacia el reconocimiento del horizonte institucional como estructura desde la cual la institución busca orientar la práctica pedagógica. La articulación de estos tres elementos como sistema explicativo integrado constituye el aporte central de este artículo.

El habitus como categoría mediadora

Tras la revisión de la literatura, se considera que la profundización en la noción de habitus desarrollada por el francés Pierre Bourdieu, permite enfocar el análisis sobre la relación entre horizonte institucional y práctica pedagógica en quien concreta dicha relación: el docente.

Bourdieu (1986, como se citó en Perrenoud, 2004), plantea que las acciones de los sujetos no se pueden considerar como decisiones conscientes, pero tampoco como una programación predeterminadas que se adquiere al relacionarse con las estructuras sociales, ni como un conjunto de reglas establecidas por las mismas, sino que responden a un sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, evaluación y acción frente a circunstancias de tiempo y entornos específicas. Entendido desde esta perspectiva, el habitus se asume como un conjunto de disposiciones duraderas y transferibles, que se adquieren como producto del relacionamiento y accionar dentro de las diversas estructuras sociales en las que el sujeto se desarrolla.

El habitus docente se entiende entonces como el conjunto de esquemas de percepción, pensamiento y acción que el maestro ha construido durante su vida, dentro de contextos escolares, familiares, sociales y formativos y que orientan su manera de comprender la enseñanza, interpretar las orientaciones institucionales y su actuar en el aula.

Desde esta comprensión el concepto de habitus de Bourdieu y la aplicación que hace en el campo educativo Perrenoud, resultan pertinentes porque permiten comprender el rol que ocupa la disposición de los docentes en medio de la relación entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas, pues más allá de los logros formativos proyectados por la institución educativa, el resultado concreto de la acción pedagógica estará condicionado, cuando menos influenciado, por las disposiciones, percepciones y actuaciones del cuerpo docente.



Philippe Perrenoud (2004), menciona que es importante que “sin abandonar el idioma del saber, se acabe con la ficción de que el saber es por él mismo un medio de acción” (p. 70), y con la idea de que los saberes procedimentales son los únicos necesarios para la acción pedagógica, sino que hay otros saberes y recursos cognitivos que se harán necesarios en situaciones concretas, muchas veces bajo condiciones de inmediatez e incertidumbre. En este sentido, cada decisión que toma el docente no parte de cero, sino que está orientada por disposiciones previamente constituidas que guían cómo percibe, valora e interpreta cada situación pedagógica, independientemente de si esta concuerda o no con los lineamientos institucionales”.

El reconocimiento del habitus como una instancia mediadora en esta relación permite comprender por qué, dentro de los procesos formativos contemporáneos persisten prácticas educativas tradicionales, basadas en relaciones verticales y modelos evaluativos orientados a la memorización y mecanización de conocimiento, a pesar de la existencia de proyectos educativos institucionales orientados hacia procesos pedagógicos enfocados en la formación integral y participativa del estudiante.

Al asumir esta postura, se abre el campo para cuestionar las perspectivas que reducen la relación PEI-prácticas pedagógicas a un problema de alineación normativa o de adopción de estrategias metodológicas, permitiendo entender que, si bien el horizonte institucional establece lineamientos y disposiciones específicas que guían el proceso pedagógico, su materialización no ocurre de manera directa ni automática, sino que está mediada por la forma en que los docentes perciben, interpretan y resignifican dichas orientaciones desde su propio habitus.

Las prácticas pedagógicas como el terreno de manifestación del habitus

De acuerdo con la noción del habitus como principio generador de las prácticas sociales, las prácticas pedagógicas adquieren un significado que supera las acciones planificadas y las estrategias metodológicas, abarcando también la manifestación concreta de disposiciones internalizadas que orientan el quehacer docente. De modo que por prácticas no debe asumirse solo lo que el docente hace, sino el conjunto de disposiciones incorporadas históricamente que direccionan la selección de estrategias y contenidos, la forma en que se relaciona con sus alumnos, cómo interpreta los lineamientos institucionales y cómo reacciona ante situaciones imprevistas del aula.



Contreras y Contreras (2012, como se citó en Parra-Bernal et al., 2021), reconocen las prácticas pedagógicas como procesos dinámicos de comunicación, reflexión e interacción permanente e identifican una serie de elementos que intervienen en estas, tales como “las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, maestros y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo” (p. 197).

Así, al definir sus prácticas pedagógicas el educador establece los recursos, estrategias y metodologías a aplicar conforme a los procesos educativos que acompaña, todo esto en relación con el currículo y los lineamientos institucionales como eje central. No obstante, volviendo a la noción de habitus, al ser desarrolladas por y dirigidas a sujetos sociales, es inevitable pensar en las prácticas pedagógicas como actos cargados de subjetividad, pues también serán influidas por la disposición y la vocación por el quehacer profesional.

Fierro et al. (1999) señalan que las prácticas pedagógicas pueden ser entendidas como una praxis social, objetiva e intencional influida tanto por los demás actores de la comunidad educativa, por los lineamientos institucionales, como por las condiciones que impone el contexto.

Al comprender las prácticas como una praxis condicionada simultáneamente por las estructuras institucionales y por las percepciones e intenciones del sujeto docente, se hace visible la dimensión disposicional que las orienta: las prácticas pedagógicas son, en este sentido, una objetivación del habitus, lo que permite enfocar su análisis hacia una lógica comprensiva, que permita explicar el actuar del docente aun cuando sus acciones conflictúen con los lineamientos institucionales o con los enfoques pedagógicos.

Como se mencionó en apartados anteriores, las prácticas pedagógicas también se configuran en relación con las condiciones institucionales que delimitan, orientan y, en muchos casos, restringen la acción docente, como lo advierte Gimeno Sacristán (2007), las decisiones del profesor no se deciden en el vacío, sino en relación con la realidad en la que se desarrolla la acción educativa, en esta caso la institución, la cual tiene su propio régimen normativo.

En consecuencia, las decisiones pedagógicas no pueden entenderse exclusivamente como elecciones individuales, sino como respuestas situadas dentro de un campo de posibilidades estructuradas.



La interrelación PEI, prácticas pedagógicas y habitus

Desde la normatividad Colombiana, el horizonte institucional se compone por la misión, la visión, los valores y principios institucionales, el enfoque formativo y el currículo, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Es a partir de estos y en función de su compromiso con la comunidad donde se establece que cada institución educativa define su labor y los aspectos que la diferenciarán de otras. En este sentido, el horizonte institucional más que una declaración de intenciones es la estructura desde la cual cada institución busca orientar y regular las prácticas pedagógicas de su cuerpo docente.

El modelo pedagógico, como componente del horizonte institucional es desde donde se definen los procesos de enseñanza y aprendizaje y se establece el tipo de relaciones entre maestro y estudiante que promueve la institución. Para Flórez (2005), un modelo o teoría pedagógica se construye basado en cuestiones fundamentales sobre el tipo de ser humano que se quiere formar, quienes son responsables del proceso educativo y qué métodos son los más eficaces para alcanzar dichos propósitos. Su adopción constituye una toma de posición institucional sobre la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje.

Como señala De Zubiría (2006), la adopción de un determinado modelo pedagógico brinda a la institución los lineamientos básicos para la organización, definición, secuenciación y jerarquización de los contenidos y de los procesos evaluativos. Es por esto que el modelo pedagógico de cada institución se asume como una directriz que incide en el actuar docente, pues el docente, desde su habitus, definirá el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, bien sea en coherencia o en tensión con el horizonte institucional.

Por último, como tercer componente a considerar, el currículo “es la expresión y concreción del plan cultural y educativo que las instituciones educativas difunden al proclamar su horizonte institucional” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 12). En él no solo se definen los contenidos a impartir, sino también criterios de organización, secuenciación y evaluación que rigen la experiencia formativa y que, a su vez, delimitan el marco dentro del cual el docente desarrolla sus prácticas pedagógicas.

Considerando la noción del habitus, es importante identificar, a grandes rasgos, los dos tipos de currículo identificados por Gimeno Sacristán (2007), curriculum prescrito y curriculum real: el primero, entendido como aquel que la institución educativa define y limita y “expresa el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso por la escolaridad y por las



especialidades que lo componen” (p. 134); el segundo, como el espacio en donde se da el encuentro entre currículo y prácticas pedagógicas; en donde se tensan o coinciden y en donde los resultados del proceso formativo se determinan. Dentro de la noción de currículo real, Gimeno Sacristán (2007) también identifica el curriculum en la acción que define como la última expresión de su valor:

En definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de las declaraciones y propósitos de partida. Y también, a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. (Gimeno Sacristán, 2007, p. 240).

Es aquí en donde el docente moldea el currículo prescrito, lo cual no solo sucede en función de las características y capacidades de sus alumnos, sino también media la manifestación de la intención del docente, de su habitus, pues de acuerdo con las coherencias y tensiones que la estructura representada por el horizonte institucional, el modelo pedagógico y el currículo, el docente define sus planes de área y define sus prácticas pedagógicas.

Desde lo abordado, el horizonte institucional, el modelo pedagógico y el currículo constituyen como la estructura desde la que la institución busca orientar las prácticas pedagógicas. Sin embargo, esta estructura no opera directamente sobre las prácticas, sino a través del docente, mediada a su vez por el habitus.

Habitus, prácticas pedagógicas y horizonte institucional: una lectura integrada

A partir de lo anterior, es posible proponer una lectura integrada que ubique al habitus docente como instancia mediadora de la relación entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas, explicando por qué frente un mismo marco normativo se pueden producir distintas prácticas pedagógicas y por qué la brecha entre el currículo prescrito y el currículo real no puede ser resuelta mediante instrumentos de gestión y regulación.

El horizonte institucional, manifestado mediante el PEI y el modelo pedagógico, establece las orientaciones desde la que se busca orientar la acción educativa. Es desde estas orientaciones que se establece tipo de sujeto que se pretende formar la institución, así como las nociones de enseñanza y aprendizaje desde las que se considera más oportuno desarrolla su formación y los lineamientos



generales que deberían guiar las prácticas pedagógicas. No obstante, como se ha expuesto con anterioridad, estos lineamientos no se expresan directamente en la práctica pedagógica. Es aquí en donde el habitus aparece como una instancia mediadora.

Es a través del habitus que el docente interioriza, interpreta y resignifica el horizonte institucional, pero esta mediación no es neutra ni homogénea, sino que está directamente condicionada por las experiencias y trayectorias de cada sujeto. Esto implica que un mismo marco institucional puede ser expresado de tantas formas como docentes tenga una institución. En este sentido, las prácticas pedagógicas emergen a partir de la interacción entre las disposiciones del docente y las condiciones estructurales en las que desarrolla su labor.

Siguiendo a Bourdieu (1986), la práctica es producto de la relación entre habitus y campo: el primero aporta los esquemas de percepción, valoración y acción; mientras el segundo, que en este caso es la institución educativa y su horizonte institucional como estructura configurante, es desde donde se definen las reglas y se limita la autonomía del docente (Berriolo Balay y Galak, 2023). En este sentido, el docente no actúa sobre un escenario neutral, sino dentro de un campo predefinido que condiciona su acción, al tiempo que su habitus condiciona cómo percibe e interpreta ese campo.

Desde esta perspectiva, la brecha entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas puede entenderse como la expresión de una tensión estructural entre las orientaciones institucionales y las disposiciones internas del docente y no simplemente como una falla en la implementación del modelo pedagógico o el desconocimiento de la normativa institucional. En otras palabras, la coherencia entre lo prescrito y lo realizado no depende únicamente de los postulados del PEI, ni de la formación técnica del docente, sino de la interpretación y resignificación que el docente, desde su habitus, hace de los lineamientos institucionales en el contexto concreto de su práctica.

De este modo, considerar el habitus como categoría analítica no solo amplía la comprensión de la acción docente, sino que contribuye a la superación de la dicotomía entre los estudios que analizan el PEI desde la estructura institucional y los que analizan las prácticas pedagógicas desde la reflexión metodológica, sin considerar el habitus como categoría mediadora, invitando a pensar la relación PEI – prácticas pedagógicas como un proceso dinámico en el que el docente, como agente principal de la acción educativa ocupa un lugar central e irreductible.



La necesidad de traer el habitus a la conciencia

Al volver sobre la literatura revisada sobre la relación PEI-prácticas pedagógicas, se identifica una brecha persistente entre los lineamientos del horizonte institucional y la acción concreta del docente en el aula. Ante esta brecha, los argumentos encontrados se refieren al problema como causado por factores como el desconocimiento del PEI, la insuficiente formación del cuerpo docente, la ausencia de seguimiento institucional o la imposición abrupta de reformas normativas (Gómez Guzmán & Perozo Chirinos, 2020; Rincón, 2025), todos estos externos al sujeto. Es desde esta misma mirada que en la literatura se identifican propuestas externas para la solución a la brecha: más formación, más instrumentos orientadores y mayor articulación comunitaria en la construcción del PEI, entre otras.

Es en desacuerdo con esta mirada que el marco teórico aquí propuesto busca desplazar la atención hacia otra dimensión: la personal. Desde esta, se invita a considerar el habitus docente como las disposiciones incorporadas que median entre las orientaciones institucionales y las prácticas pedagógicas, por lo que se puede comprender que la brecha entre el horizonte institucional y el actuar docente no responde simplemente a un problema de alineación normativa, sino que es también una expresión de las tensiones que generan entre las estructuras institucionales y las estructuras subjetivas.

Recapitulando los hallazgos de Parra-Bernal et al. (2021), los autores identificaron que las propuestas que provienen del exterior de la práctica docente poco impactan lo que ocurre en el aula, pero no lograron darle una explicación. Si se consideran estos hallazgos desde la perspectiva del habitus, se comprende que las disposiciones que orientan la acción pedagógica no se condicionan exclusivamente por lo que disponga la norma, pues éstas responden a una incorporación histórica y operan con relativa autonomía respecto a las intenciones del sujeto.

Con esto no se afirma que las disposiciones del horizonte institucional no influyen de manera alguna sobre las prácticas pedagógicas, sino que la interiorización, aceptación o resistencia a dichas disposiciones institucionales está mediada por la forma en que cada docente, desde su habitus, percibe, interpreta y resignifica estas orientaciones. De ahí que se afirme que un mismo marco institucional puede ser expresado de tantas formas como docentes tenga una institución.

Finalmente, se considera que la incorporación del habitus como categoría analítica en el estudio de la relación PEI-prácticas pedagógicas genera insumos valiosos tanto para la gestión educativa como para



la investigación. En el plano de la gestión, propone que los procesos de construcción y actualización del PEI no se limiten a la consulta comunitaria o a la capacitación técnica, sino que también considere espacios de reflexión sobre las disposiciones del cuerpo docente, que permitan hacer visible lo que el habitus mantiene implícito. En el plano investigativo, se abre la necesidad de desarrollar estudios cualitativos orientados a comprender cómo se configuran las disposiciones docentes en contextos institucionales específicos y las tensiones que desde el habitus pueden generarse frente al horizonte instruccional en instituciones educativas colombianas.

CONCLUSIONES

Los análisis sobre la relación PEI y prácticas pedagógicas han estado orientados desde dos enfoques complementarios pero insuficientes. Por una lado la consideración estructural que considera que la brecha entre estos dos tiene su origen en la falta de alineación normativa o de la insuficiente implementación del modelo pedagógico; por otro, un reconocimiento de la importancia de las disposiciones docentes frente a la estructura institucional aun no abordado teóricamente. Es precisamente el habitus, como un constructo de disposiciones históricamente adquiridas, la categoría que llena este vacío explicativo situando al docente como aquel que interioriza, apropia y resignifica o resiste las directrices institucionales y las expresa en sus prácticas pedagógicas.

Al articular las categorías analíticas de habitus docente, prácticas pedagógicas y horizonte institucional en un sistema explicativo integrado se puede entender que las prácticas pedagógicas no son la expresión directa del horizonte institucional ni la aplicación mecánica de un saber procedimental, sino que es el habitus el que media entre las disposiciones institucionales y la acción que el docente despliega. De este modo, la coherencia o la tensión entre PEI y prácticas pedagógicas no depende únicamente de lo dictado por la estructura institucional, ni del proceso formativo del maestros, sino de la relación entre estos y las disposiciones incorporadas del sujeto que las concreta.

Es necesario adoptar una perspectiva que desplace la mirada desde los instrumentos de gestión como el PEI y el currículo hacia el docente, hacia el sujeto pedagógico. Así las próximas investigaciones podrán avanzar hacia la comprensión sobre cómo el habitus del docente media en su relación con el horizonte institucional y cuales son las condiciones bajo las que se producen las diversas coherencias o tensiones que finalmente guían las prácticas educativas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159–174.
- Berriolo Balay, F., y Galak, E. (2023). Escuela y escolarización de los cuerpos en la formación superior: un análisis de las prácticas profesionales de Educación Física (UDELAR, Uruguay) desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 45, e20230063. <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230063>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.
- Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill.
- García Abello, O., González Peña, A., & Sierra Fontalvo, R. (2012). El proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica en las instituciones de educación superior (IES): Una relación imaginaria. *Justicia Juris*, 8(1), 30–39.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). El currículum: Una reflexión sobre la práctica (9.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, (34), 11–43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009>
- Gómez Guzmán, L. M., & Perozo Chirinos, S. R. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 102-117. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.95>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía 31 Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-169241_archivo_pdf.pdf



- Orozco Gómez, W. (2021). La resignificación participativa de la fundamentación pedagógica como escenario vital para la construcción del Proyecto Educativo Institucional. *El Ágora USB*, 21(1), 270-297. <https://doi.org/10.21500/16578031.4593>
- Parra-Bernal, L. R., Menjura-Escobar, M. I., Pulgarín-Puerta, L. E., & Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas: Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70–94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.
- Rincón Camargo, L. M. (2025). Pertinencia del PEI, coherencia de prácticas de los docentes con sus planteamientos y rol de la gestión directiva en el proceso. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica*, 4(3), 4298–4319. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a339>

