



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



Universidad Nacional de Rafaela

Secretaría Académica

Ciclo de Complementación Curricular

Licenciatura en Educación

La práctica docente como objeto de investigación

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

TÍTULO:

Indagar las dinámicas socioculturales presentes en una organización educativa técnica de Nonogasta, Provincia de La Rioja

LÍNEA TEMÁTICA:

Políticas públicas y prácticas educativas cotidianas

DOCENTES:

Dra. CAROLINA CRAVERO

Dra. MARIEL ANABEL BUFARINI

Alumno:

Verasay Marcelo Fabian

Doc. 21733187

mfverasay@gmail.com

Fecha de entrega, Julio de 2026.

Prólogo

Desarrollar la presente propuesta correspondiente al Trabajo Integrador Final no es solo el cierre de una etapa académica, sino la cristalización de un largo recorrido de vida. Miro hacia atrás y tomé conciencia de que, primero como alumno y hoy como docente, me ha tocado atravesar y habitar tres modelos educativos fundamentales en la historia de nuestro país.

Siendo niño, inicié mi camino de formación bajo el legado de la histórica Ley Láinez, matriz que también moldeó mis primeras experiencias como docente en las aulas. Años más tarde, me tocó experimentar la profunda transformación que significó la Ley Federal de Educación de 1993. Actualmente, continúo habitando la escuela y construyendo la práctica cotidiana bajo el amparo de la Ley de Educación Nacional. Haber transitado estos tres paradigmas en carne propia me ha brindado una perspectiva única sobre cómo las políticas públicas se transforman, resisten y se resignifican en el territorio, perspectiva que se articula con los contenidos trabajados en la Licenciatura en Educación y que constituye el marco desde el cual se inscribe este Trabajo Integrador Final.

Nada de este trayecto hubiera sido posible sin el acompañamiento y la valiosa colaboración de tantas personas que me acompañaron y me siguen acompañando. Quiero expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a la comunidad educativa del C.E.R.O.I. de Nonogasta, a su directora, colegas y, de manera fundamental, a los y las estudiantes que día a día le dan sentido a nuestra labor y me permitieron reflexionar sobre sus dinámicas socioculturales. Asimismo, agradezco a la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y al cuerpo de docentes de la cátedra por brindarme las herramientas teóricas para transformar mi propia práctica en un objeto de investigación científica, a mis compañeros de cursada que siempre estuvieron y están presentes para ayudarme cuando más los necesité.

A mi familia por su comprensión y paciencia y a todos aquellos que, de una forma u otra, colaboraron, sostuvieron, alentaron y confiaron en mi trayectoria educativa a lo largo de estos años: gracias por su apoyo incondicional. Confío en que

este trabajo no solo representa el cierre de una etapa académica, sino también un aporte crítico para la reflexión sobre la práctica docente y las políticas públicas en escenarios de diversidad sociocultural.

"Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro." (Achilli, 1986, p. 6).

Introducción

En el ámbito de las prácticas educativas, comprender las dinámicas socioculturales que influyen en el aprendizaje resulta crucial para desarrollar propuestas pedagógicas inclusivas y efectivas. Tal como señalan Edelstein y Coria (1995), la educación constituye un territorio transitado, aunque no siempre transparentado en idénticas medidas. Atreverse a revisar la enseñanza implica observar de manera diferente la formación docente en relación con su vínculo con el conocimiento, su compromiso ético y la representación de sí mismo, del otro y de su labor profesional.

La presente propuesta realiza un estudio orientado a *indagar las dinámicas socioculturales presentes en una organización educativa secundaria técnica de Nonogasta*, localidad situada en el departamento Chilecito, provincia de La Rioja. Esta organización educativa, funciona bajo los lineamientos generales de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058¹, y enfrenta una realidad compartida por regiones agrícolas del noroeste argentino, donde la actividad vitivinícola, olivícola y agroindustrial se articula con procesos migratorios, configurando un entramado cultural diverso. El interés por esta problemática surge de la propia experiencia docente en la organización educativa, donde la convivencia cotidiana con estudiantes de diversas trayectorias socioculturales ha permitido reconocer desafíos y

¹ La Ley N.º 26.058 de Educación Técnico Profesional, establece la articulación entre saberes científico-tecnológicos y prácticas profesionales, garantizando la validez nacional de los títulos y su pertinencia en el ámbito laboral. Este encuadre normativo orienta las dinámicas institucionales y constituye un eje central para el análisis de la práctica docente.

potencialidades, los cuales merecen ser analizados críticamente en el marco de la presente propuesta.

En Argentina, las experiencias escolares con poblaciones originarias y migrantes se desarrollan en un contexto que aún evidencia niveles significativos de exclusión, pese a las políticas públicas implementadas en las últimas décadas. Novaro y Hecht (2017) analizan la situación socioeducativa de niños y jóvenes hijos de migrantes, destacando las interpelaciones identitarias intergeneracionales, interétnicas y nacionales en el marco de una educación inclusiva. En este sentido, el Artículo 20 de la Constitución Nacional Argentina garantiza derechos fundamentales a los extranjeros², mientras que la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 en su artículo 84, asegura el acceso a una educación integral y de calidad para todos los habitantes, independientemente de su origen cultural³.

Por su parte, Shore (2010) recuerda que las políticas públicas están profundamente implicadas en la manera en que se construyen nuevas categorías de subjetividad y tipos de sujetos políticos. La formulación de políticas, lejos de ser neutral, incide en la configuración de las prácticas educativas y en la construcción de identidades escolares.

Esta propuesta, titulada *Indagar las dinámicas socioculturales presentes en una organización educativa técnica de Nonogasta*, se inscribe en la línea temática **Políticas públicas y prácticas educativas cotidianas**. Su propósito es reflexionar sobre cómo las políticas educativas se resignifican en la práctica docente y en la vida institucional cotidiana, aportando un análisis crítico que contribuya tanto al cumplimiento de los objetivos académicos de la asignatura como a la mejora continua de las prácticas inclusivas en el colegio.

En palabras de Edelstein y Coria (1995), "revisar estas postulaciones parece ser un paso necesario ante la intención de participar, desde cualquier instancia, en la

² Constitución Nacional Argentina, Artículo 20:

Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano.

³ Ley Nacional de Educación N.º 26.206, Artículo 84:

El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

elaboración de propuestas alternativas" (p. 17). Este enfoque reflexivo busca enriquecer el proceso educativo, fomentar una cultura de inclusión y respeto en el entorno escolar, y problematizar las tensiones que emergen en escenarios de diversidad cultural.

Desde una perspectiva metodológica, el presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo y reflexivo, recuperando la experiencia docente, las observaciones realizadas en el contexto institucional y la realización de entrevistas semiestructuradas a actores de la organización educativa. Esta estrategia permitirá comprender cómo las políticas públicas educativas se resignifican en las prácticas cotidianas de inclusión y diversidad sociocultural presentes en la institución.

Finalmente, el objetivo general de este estudio es: "Indagar las dinámicas socioculturales presentes en una organización educativa técnica de Nonogasta", considerando la práctica docente como eje central de reflexión. Los objetivos específicos son:

- Identificar cómo las políticas públicas educativas se materializan y resignifican en la práctica cotidiana.
- Analizar las tensiones culturales que atraviesan la vida escolar en contextos de diversidad.
- Reconocer el rol de los docentes como mediadores de inclusión y facilitadores de procesos educativos.
- Proponer líneas de reflexión que fortalezcan la identidad institucional y la cultura de respeto en escenarios de complejidad sociocultural.

En este marco, la práctica docente se convierte en un objeto privilegiado de indagación crítica, ya que permite articular las políticas públicas con las experiencias cotidianas de inclusión y diversidad en el ámbito escolar. Tal como señala Achilli (1986), "la práctica docente no puede ser entendida como un simple acto de transmisión de conocimientos, sino como una construcción social e histórica que se redefine en cada contexto institucional" (p. 12). Reconocer cómo las dinámicas

institucionales y socioculturales atraviesan la labor docente resulta fundamental para comprender la complejidad de la educación en contextos de migración y desigualdad.

En este sentido, la investigación se inscribe en la perspectiva propuesta por la cátedra *La práctica docente como objeto de investigación*, que invita a problematizar la experiencia cotidiana desde un enfoque reflexivo y crítico. La mirada situada en el C.E.R.O.I. de Nonogasta permite reconocer cómo las políticas públicas se materializan en la vida escolar y cómo los docentes, en su doble rol de sujetos y mediadores, resignifican las prácticas en escenarios de diversidad cultural.

De este modo, la práctica docente se resignifica como espacio crítico de reflexión, donde políticas públicas y diversidad sociocultural convergen, fortaleciendo inclusión, identidad institucional y compromiso educativo transformador.

1.- Capítulo I:

La práctica docente como objeto de reflexión: análisis crítico de la práctica docente

En el contexto educativo actual, enmarcado en la Ley Nacional de Educación N.º 26.206/2006, el Estado garantiza una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, incluyendo a los inmigrantes⁴. Asimismo, promueve valores como el respeto a la diversidad y la igualdad, fundamentales para la inclusión de estudiantes provenientes de diferentes procedencias culturales. En nuestra tarea docente cotidiana, se observa y se comenta cómo las trayectorias estudiantiles no solo participan en procesos formativos, sino que también son atravesadas por dispositivos de poder a través de su participación en el club colegial o en el centro de estudiantes, elementos que condicionan su integración o marginación dentro del sistema escolar (Foucault, 1973). En este marco, la práctica docente en una organización secundaria técnica requiere una profunda reflexión crítica, especialmente en regiones con alta afluencia de inmigrantes, donde el desafío

⁴ Ley de Educación Nacional N° 26.206, Artículo 84: "El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural".

consiste en integrar eficazmente a estudiantes de diversas trayectorias socioculturales.

Fundamentación teórica y metodológica

Las organizaciones educativas, construyen y consolidan significados que influyen en los vínculos que los sujetos establecen con ellas, orientando comportamientos, relaciones interpersonales, formas de utilización de los espacios y modos de abordar las problemáticas que surgen en la vida cotidiana institucional (Fernández, 1998). En este marco, el análisis institucional realizado en el Colegio Secundario Técnico Gobernador Rosario Ocampo de Iribarren (C.E.R.O.I.) durante el ciclo lectivo 2024 permitió identificar características propias de su estilo institucional y comprender cómo este se relaciona con su tipo de producción educativa. Esto resulta relevante para el presente trabajo, ya que posibilitó visibilizar las dinámicas que atraviesan la organización escolar y analizar de qué manera dichas dinámicas condicionan las prácticas docentes y las políticas inclusivas implementadas en el contexto escolar.

Tal como sostienen Edelstein y Coria (1995), *"la observación se considera como la instancia que permite tipificar la realidad para elaborar un diagnóstico que será base de la programación para la práctica"* (p. 14). Esta perspectiva evidencia la necesidad de que los docentes adapten sus metodologías y enfoques pedagógicos para promover un entorno inclusivo y equitativo.

Por su parte, Achilli (1986) plantea que la práctica docente no debe interpretarse únicamente como un medio de transmisión de conocimientos, sino como una actividad profundamente influenciada por las estructuras y dinámicas sociales e institucionales. En palabras de la autora: *"La vocación, la idoneidad y la afectividad son valoraciones muy presentes en la vida del maestro. Sin embargo, interactúan y adquieren diferentes y determinadas significaciones según la concepción general en que el maestro se ubique"* (p. 3). Este enfoque subraya la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural en las aulas, utilizando estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión y el respeto por las diferencias. Tal como advierte Fernández (1998), esas valoraciones del maestro —vocación, idoneidad y afectividad— no se

desarrollan en un vacío, sino que se encuentran atravesadas por las significaciones institucionales que cristalizan en la escuela. De este modo, las disposiciones subjetivas señaladas por Achilli adquieren sentido en relación con los estilos institucionales y las dinámicas organizativas que condicionan la práctica docente. Esta articulación entre subjetividad docente e institucionalidad permite comprender mejor cómo las prácticas se configuran en escenarios concretos de diversidad sociocultural. Tal como señala Guber (2001), "la entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad" (p. 69-70). Esta perspectiva refuerza la necesidad de que el docente-investigador asuma críticamente su doble rol de sujeto y objeto en el proceso de indagación.

En el C.E.R.O.I. esta situación se manifiesta en aulas donde conviven estudiantes provenientes de familias riojanas, del vecino país de Bolivia y de otras provincias argentinas⁵. En la práctica cotidiana, esta diversidad se expresa en formas diferenciadas de participación, modos de comunicación y experiencias escolares previas, lo que exige al docente revisar permanentemente sus estrategias pedagógicas. La necesidad de generar propuestas inclusivas, capaces de reconocer y valorar las distintas trayectorias socioculturales, constituye uno de los principales desafíos de la práctica docente en esta organización.

Un claro emergente de esta complejidad en la comunicación y en las trayectorias socioculturales se evidencia de manera cotidiana en la organización educativa. En reiteradas oportunidades, y en diferentes ámbitos escolares —tanto en los momentos de intercambio en el aula como en la informalidad de los pasillos o en las dinámicas propias de los talleres técnicos—, los alumnos pertenecientes a familias migrantes utilizan de manera espontánea pequeñas frases o expresiones en idioma quechua para interactuar entre sí, en muchas ocasiones lo hacen en redes sociales utilizando dispositivos informáticos, y también se pudo observar como ensayan pasos de la danza "saya", manifestación cultural típica del vecino país de Bolivia que refuerza la presencia de tradiciones comunitarias en la vida escolar. Estas prácticas, lejos de ser un mero dato anecdótico, constituyen manifestaciones de la vitalidad y

⁵ Verasay, Marcelo Fabián (2025), Análisis Institucional del C.E.R.O.I., Trabajo Final de la asignatura correspondiente, Licenciatura en Educación (UNRAF).

persistencia de sus tramas culturales de origen dentro de una organización educativa cuya matriz técnica tiende a priorizar protocolos comunicativos estandarizados.

Para analizar críticamente esta escena, resulta fundamental recuperar los aportes de Rockwell (1985) sobre la relevancia de la etnografía escolar. La autora nos invita a documentar la *escuela cotidiana* para visibilizar aquellos sentidos y saberes que no figuran en las normativas oficiales ni en los diseños curriculares, pero que configuran la realidad de los sujetos. La implementación de talleres extracurriculares de habla quechua, de danza (saya, tinku) y gastronomías típicas del vecino país en el C.E.R.O.I., introduce una heterogeneidad que tensiona la homogeneidad escolar histórica. Asimismo, como plantea Guber (2001), el abordaje de estos intercambios lingüísticos exige del docente-investigador una profunda reflexividad en su doble rol; implica descentrarse de la mirada pedagógica tradicional —que históricamente ha interpretado la diferencia como un déficit o una barrera para el aprendizaje— para comprenderla y alojarla como una expresión de sentido legítima y situada en el territorio de Nonogasta.

Desde mi experiencia docente en esta organización educativa, he observado que las distintas trayectorias socioculturales de los estudiantes generan desafíos cotidianos que requieren adecuaciones permanentes en las propuestas de enseñanza. Esta realidad invita a reflexionar sobre prácticas educativas inclusivas y sobre el modo en que las políticas públicas se materializan en la vida escolar.

Asimismo, la práctica docente se encuentra atravesada por fuerzas sociales e históricas que condicionan su desarrollo. La organización de los espacios y tiempos escolares constituye un ejemplo paradigmático de estas transformaciones. Brener y Nanfara (2021) destacan que la escolaridad exige repensar las dinámicas institucionales y las formas de habitar la escuela, mientras que Castro y Martino (2021) señalan que los espacios y tiempos escolares se redefinieron, generando nuevas oportunidades y tensiones en la presencialidad.

En este sentido, la etnografía escolar se presenta como una herramienta clave para el análisis de la práctica docente. Rockwell (1985) sostiene que la etnografía es relevante para la transformación de la escuela, al permitir una mirada situada sobre las prácticas cotidianas. Complementariamente, Ogbu (1995) propone una

aproximación a nivel múltiple que posibilita comprender las interacciones entre sujetos, organizaciones y políticas educativas.

La incorporación de la etnografía escolar como herramienta de análisis no solo permite documentar las prácticas cotidianas, sino también visibilizar las tensiones y significados que atraviesan la vida institucional. En este marco, resulta imprescindible reconocer que las dinámicas educativas no se explican únicamente desde la normativa, sino desde la interacción concreta entre sujetos, instituciones y políticas, lo que abre la posibilidad de un abordaje más complejo y situado.

La formación docente, por su parte, también se encuentra atravesada por tensiones y alternativas. Souto (2021) enfatiza que la formación en las prácticas implica reconocer sentidos y contradicciones, así como la necesidad de construir alternativas pedagógicas que respondan a la diversidad de los contextos.

Cabe destacar que, Shore (2010) recuerda que las políticas públicas no son neutrales, sino que inciden en la configuración de las prácticas educativas y en la construcción de nuevas categorías de subjetividad. La implementación de políticas inclusivas depende en gran medida de la capacidad de los docentes para reflexionar críticamente sobre su práctica y adaptarse a las cambiantes realidades sociales.

En consecuencia, la práctica docente en colegios secundarios técnicos debe ser continuamente reflexionada y adaptada para enfrentar los desafíos de la diversidad sociocultural. Los docentes requieren herramientas y competencias interculturales que les permitan implementar prácticas inclusivas, fomentar la participación activa de todos los estudiantes y construir un ambiente de aprendizaje basado en el respeto mutuo, la empatía y la colaboración. De este modo, se contribuye a la formación de una comunidad escolar cohesionada y enriquecida por la diversidad. En este marco, el docente-investigador asume reflexivamente su doble rol, articulando la normativa educativa con prácticas cotidianas que fortalecen la inclusión, diversidad y el compromiso institucional en escenarios complejos.

Planteo del problema

La problematización se origina en situaciones de la vida cotidiana que interpelan al sujeto y lo conducen a la formulación de interrogantes, constituyendo así el punto de partida del proceso de indagación. En este sentido, Mendizábal (en Vasilachis, 2013), retomando a Joseph Maxwell, plantea que las preguntas de investigación constituyen el "corazón" del diseño, en tanto definen aquello que se desea comprender y orientan el rumbo del estudio (p. 83).

Cabe destacar que Irene Vasilachis (2013) sostiene que: "la parte correspondiente a las preguntas de investigación se define como objetivos generales y objetivos específicos, es posible presentar estos objetivos en términos de preguntas de investigación" (p. 86).

En el marco de esta propuesta, la pregunta que orienta la indagación es: ¿Qué dinámicas socioculturales se materializan en las prácticas cotidianas de inclusión en el C.E.R.O.I. de Nonogasta?

Este interrogante surge de la necesidad de comprender cómo las políticas educativas, diseñadas en un plano macro, se materializan y transforman en la práctica docente cotidiana de una institución técnica situada en un contexto de diversidad sociocultural. La tensión entre las normativas nacionales y las realidades locales se convierte en un espacio privilegiado para analizar las dinámicas de inclusión, las resistencias y las apropiaciones que configuran la experiencia escolar.

En tal sentido, y siguiendo lo formulado por los autores, podemos determinar los objetivos específicos en formato de preguntas⁶:

- Objetivo específico: Identificar cómo las políticas públicas educativas se materializan y resignifican en la práctica cotidiana.

Pregunta asociada: *¿De qué manera se resignifican las políticas públicas en el C.E.R.O.I.?*

- Objetivo específico: Analizar las tensiones culturales que atraviesan la vida escolar en contextos de diversidad.

⁶ De acuerdo con los aportes de la cátedra, Metodología de La Investigación Cualitativa En Educación, "Las preguntas específicas son acciones concretas que nos llevan a cumplir el objetivo general" (Vicentini, 2024, 14:02). En este sentido, los objetivos específicos constituyen desgloses de la pregunta central, y su número depende de la amplitud de la problemática planteada.

Pregunta asociada: *¿Qué tensiones culturales emergen en la vida escolar frente a la diversidad sociocultural?*

- Objetivo específico: Reconocer el rol de los docentes como mediadores de inclusión y facilitadores de procesos educativos.

Pregunta asociada: *¿Cómo se posicionan los docentes como mediadores de inclusión en este contexto?*

- Objetivo específico: Proponer líneas de reflexión que fortalezcan la identidad institucional y la cultura de respeto en escenarios de complejidad sociocultural.

Pregunta asociada: *¿Qué propuestas pueden fortalecer la identidad institucional en escenarios de diversidad?*

La práctica docente, atravesada por dinámicas institucionales y políticas inclusivas, se convierte en objeto de indagación crítica. Reconocer la diversidad sociocultural en la organización educativa permite problematizar tensiones y abrir camino hacia el análisis de políticas públicas y prácticas educativas cotidianas que configuran la experiencia escolar. Desde mi práctica docente, estas reflexiones se nutren de la experiencia cotidiana, convirtiendo mi rol en objeto de indagación crítica y vínculo directo con el análisis de la diversidad sociocultural y las políticas públicas educativas. La práctica docente en el C.E.R.O.I. constituye un ámbito de indagación institucional donde convergen políticas, organización y diversidad, orientando análisis territorial.

2.- Capítulo II

En el ámbito de la práctica y desarrollo del tema de interés, el análisis de la diversidad sociocultural en el colegio secundario técnico de Nonogasta se inscribe en un contexto atravesado por políticas públicas educativas que buscan garantizar inclusión y equidad. Estas políticas, lejos de ser neutrales, se materializan en prácticas cotidianas que condicionan la experiencia escolar y requieren ser problematizadas desde la perspectiva docente. La organización educativa, se convierte así en un espacio donde convergen trayectorias migratorias, tensiones culturales y estrategias pedagógicas que reflejan tanto las resistencias como las

apropiaciones de los programas educativos en la vida diaria del aula. En palabras de Fernández (1998), "la escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden sobre los vínculos que los sujetos establecen con ella y, por su intermedio, convergen comportamientos, relaciones, uso del espacio y modos de abordar los problemas" (p. 38).

Punto 2 a. Ámbito de la práctica: ¿en qué contextos se inscribe(n) la(s) práctica(s) a analizar? (temporal, espacial, con qué sujetos).

Contexto temporal

El estudio se inscribe durante el ciclo lectivo 2026, en continuidad con el proceso de intervención institucional realizado en el C.E.R.O.I. durante septiembre y octubre de 2024. Este recorte temporal permite observar las dinámicas actuales de la institución en relación con las políticas educativas nacionales vigentes, particularmente la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, que garantiza el derecho a una educación integral y de calidad para todos los habitantes de la Nación, incluyendo a los inmigrantes.

"Los hechos sociales están atravesados por una gran variedad de contextos: temporales, espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales y personales" (Sinisi, 2020, p. 45).

El recorte temporal evidencia cómo las políticas educativas condicionan prácticas docentes en contextos diversos, resignificando estrategias pedagógicas, trayectorias institucionales y experiencias de inclusión cultural en la vida escolar cotidiana.

Contexto espacial

El Centro Educativo Rosario Ocampo de Iribarren (C.E.R.O.I.) se encuentra ubicado en la localidad de Nonogasta, departamento Chilecito, provincia de La Rioja. Es una institución pública de gestión estatal que ofrece el título de Técnico en

Informática Profesional y Personal. La localidad, junto con un fuerte acervo cultural⁷, se caracteriza por su tradición vitivinícola y agrícola, con significativa presencia migratoria del vecino país de Bolivia, lo que genera un entramado sociocultural diverso que impacta directamente en la vida escolar. La ubicación geográfica y el entorno productivo condicionan las prácticas educativas, al vincular la escuela con bodegas, curtiembres y agroindustrias de la región.

"La formulación de políticas es una actividad sociocultural profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos, en los mundos de sentido humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos" (Shore, 2010, p. 23).

Este espacio escolar resignifica políticas públicas, condicionando prácticas docentes y experiencias de los sujetos, al tiempo que articula trayectorias migratorias, tensiones culturales y demandas comunitarias, generando procesos de inclusión, resistencia y apropiación que fortalecen la identidad institucional y la reflexión pedagógica situada.

Sujetos de la práctica

La institución cuenta con una matrícula aproximada de 265 estudiantes, de entre 12 y 19 años, muchos de ellos hijos de migrantes temporales y residentes permanentes. Este rasgo otorga al colegio una marcada diversidad cultural que se refleja en las interacciones cotidianas. El equipo docente y directivo está compuesto por una rectora, un secretario, un jefe de laboratorio, cinco preceptores y más de sesenta docentes, además de personal de mantenimiento y maestranza. La comunidad educativa se articula con el entorno social y productivo de Nonogasta, generando tanto tensiones como oportunidades para la inclusión y la construcción de una identidad institucional que responda a las demandas locales y a las políticas públicas nacionales.

⁷ Verasay, Marcelo Fabian (2025). "LA PRODUCCIÓN PARA LA REFLEXIÓN DE UN ANALISIS INSTITUCIONAL "CONSTRUYENDO FUTUROS" a partir del análisis institucional realizado Entrega Final. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Rafaela (UNRAF).

"La posibilidad de documentar cómo funcionan estas dinámicas necesariamente remite a indagar sobre el accionar de los sujetos en la medida en que éstos aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones educativas" (Sinisi, 2020, p. 42).

Los sujetos escolares resignifican políticas públicas, generando prácticas inclusivas y transformaciones institucionales cotidianas, fortaleciendo la construcción de ciudadanía crítica, la identidad comunitaria y el compromiso pedagógico situado en escenarios de diversidad cultural y tensiones sociales.

El ámbito de la práctica evidencia cómo políticas públicas se resignifican en contextos, espacios y sujetos, generando transformaciones educativas, tensiones culturales y oportunidades inclusivas, al mismo tiempo que configuran nuevas formas de participación, mediación docente y construcción de sentidos institucionales en escenarios de diversidad sociocultural.

Punto 2.b. Desarrollo del tema de interés

El análisis se centra en la diversidad sociocultural y las prácticas educativas cotidianas en el C.E.R.O.I., entendidas como un espacio donde las políticas públicas se materializan y resignifican en la vida escolar. Desde la perspectiva antropológica, la formulación de políticas no puede concebirse como un proceso lineal ni neutral, sino como una práctica sociocultural atravesada por tensiones, negociaciones y apropiaciones locales, lo que implica que cada institución educativa produce sentidos propios en relación con las normativas nacionales, generando dinámicas de inclusión, resistencia, apropiación cultural y construcción de ciudadanía crítica que fortalecen identidad institucional y legitiman saberes comunitarios en escenarios de diversidad territorial.

Asimismo, la investigación cualitativa ha mostrado que los sujetos escolares —docentes, estudiantes y familias— no reciben las políticas de manera homogénea, sino que las transforman en función de sus trayectorias y contextos. En palabras de Sinisi, "los sujetos aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones educativas" (2020, p. 42), lo que evidencia la necesidad de problematizar cómo las

políticas de inclusión se concretan en la práctica cotidiana, generando procesos de innovación pedagógica, legitimación de saberes comunitarios, construcción de ciudadanía crítica y fortalecimiento de la identidad institucional en escenarios de diversidad cultural y tensiones sociales que atraviesan la vida escolar.

Este enfoque permite comprender que la diversidad cultural en Nonogasta no es solo un dato demográfico, sino un eje central para analizar la relación entre políticas públicas y prácticas educativas, donde las tensiones entre inclusión y exclusión, tradición y cambio, se hacen visibles en la vida diaria del aula y en la construcción de la identidad institucional, legitimando saberes comunitarios, fortaleciendo ciudadanía crítica, promoviendo innovación pedagógica y consolidando vínculos sociales que enriquecen la cultura escolar en escenarios de complejidad sociocultural.

Resignificación de políticas educativas en la práctica docente

La implementación de políticas educativas nacionales, como la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, se materializa en el C.E.R.O.I. de Nonogasta de manera situada y contextualizada. Lejos de ser un proceso lineal, las normativas se resignifican en función de las dinámicas institucionales y las demandas locales. En este sentido, como se estudió en la cátedra *Sociedad, Estado y Educación*, "La derogación de la LFE y la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación constituyó un acto simbólico de cambio del rumbo y expresión en el campo educativo del quiebre del consenso reformista de los 90" (Feldfeber & Gluz, 2011, p. 346). Este cambio de rumbo en la política educativa abre paso a nuevas interpretaciones críticas, como las formuladas por Castells, que permiten problematizar la dimensión económica y social de las políticas públicas. En el marco de la cátedra *Políticas Públicas en Educación*, se evidenció que: Según lo formulado por Manuel Castells, citado en Souza Silva (2011) una época histórica se transforma cuando las políticas públicas, bajo una visión económica, conciben el mundo como un mercado, muchas veces subordinado las relaciones sociales. Souza Silva (2011) establece que: "El mundo es percibido como un mercado sin sociedades, donde las transacciones comerciales prevalecen sobre las relaciones sociales" (p. 5). La implementación de

políticas públicas es una práctica sociocultural, organizaciones que reinterpretan lineamientos oficiales mientras que la práctica docente actúa como mediadora local; lo que evidencia que cada organización produce sentidos propios en relación con las prescripciones oficiales. En este marco, la práctica docente se convierte en un espacio de mediación entre las políticas nacionales y las realidades locales.

Cabe señalar que la implementación de políticas educativas supone también costos materiales y financieros que condicionan su alcance. En el caso del C.E.R.O.I., estos costos se reflejan en la necesidad de infraestructura adecuada, mantenimiento de talleres técnicos y formación continua del personal docente. La financiación proviene principalmente del Estado nacional y provincial, a través de programas creados en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058⁸. Sin embargo, en el escenario político actual, la presidencia nacional⁹ ha adoptado una postura totalmente contraria a dicha ley, cuestionando su continuidad y reduciendo la inversión en el sector técnico profesional.

Frente a esta coyuntura, el gobierno provincial¹⁰ y municipal¹¹ han decidido sostener los lineamientos de la normativa original, garantizando recursos y apoyos que permitan mantener la pertinencia laboral y la validez nacional de los títulos. A tal efecto en una reunión de personal directivo y docente con el ministro de educación de la provincia, se logra el total apoyo a las acciones, la implementación de planes destinados a sostener el bienestar estudiantil y a consolidar procesos de inclusión educativa, cuenta con un respaldo firme y explícito por parte del gobierno provincial y municipal de la provincia de La Rioja. Este apoyo político e institucional se orienta a garantizar, programas de acompañamiento pedagógico, financiamiento sostenido y acciones que fortalezcan la permanencia y el egreso de los estudiantes en

⁸ Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058. Boletín Oficial de la República Argentina, 7 de septiembre de 2005. Esta normativa establece la articulación entre saberes científico-tecnológicos y prácticas profesionales, garantizando la validez nacional de los títulos y su pertinencia en el ámbito laboral.

En su Título VI (Artículos 51–54) regula específicamente el financiamiento de la educación técnico profesional.

⁹ Javier Gerardo Milei, presidente de la Nación Argentina (2023–2027), representante del partido político *La Libertad Avanza*.

¹⁰ Ricardo Clemente Quintela, gobernador de la provincia de La Rioja (2019–2027), representante del *Partido Justicialista* dentro de la coalición *Unión por la Patria*.

¹¹ Rodrigo Brizuela y Doria, intendente del departamento Chilecito, provincia de La Rioja (2019–2027), representante del *Partido Justicialista* dentro de la coalición *Unión por la Patria*.

condiciones que favorezcan la equidad y la calidad educativa en escenarios de diversidad sociocultural.

Esta tensión entre la política educativa nacional y las decisiones provinciales evidencia que la financiación no es un aspecto neutral, sino un campo de disputa que incide directamente en la posibilidad de materializar políticas inclusivas. La disponibilidad de recursos económicos se convierte, así, en un factor decisivo para que las políticas educativas puedan resignificar en la práctica cotidiana y sostener la calidad en escenarios de diversidad sociocultural.

En el establecimiento de políticas educativas, y considerando la dimensión formativa del sujeto en escenarios sociales variados, Gutiérrez, F. (1982) establece que: "Es evidente que el hombre que tenemos que formar no es ese ser abstracto e incondicional que se ha venido "formando" hasta ahora. El hombre que debemos formar es ser relacional, condicionado política, social y económicamente por una sociedad llena de contradicciones" (p. 9).

Según lo abordado en la cátedra *Nuevas Subjetividades y Educación*, la organización educativa, además de transmitir saberes, participa activamente en la construcción de subjetividades situadas, vinculando enseñanza con política cultural. Según Pedranzani, Martín y Díaz (s.f.), *"La escuela es concebida como una organización social, dispositivo instituido con el fin de llevar a cabo la socialización y procesar un proyecto de enseñanza y de aprendizaje, es decir que transmite conocimientos, socializa y forma de acuerdo a la política cultural de cada época histórica"* (p. 2). Este planteo refuerza la idea de que la escuela no solo transmite saberes, sino que produce subjetividades en diálogo con políticas culturales. Así, la formación de sujetos en escenarios atravesados por contradicciones sociales y económicas reafirma el carácter situado de la práctica docente como espacio de resignificación de políticas públicas.

En síntesis, el análisis del ámbito de la práctica y del desarrollo del tema de interés evidencia que las políticas públicas educativas, lejos de ser neutrales, se resignifican en la vida cotidiana de la institución. La práctica docente en el C.E.R.O.I. se convierte en un espacio crítico de mediación entre políticas, sujetos y territorios, abriendo paso a nuevas reflexiones que se profundizará en el capítulo siguiente.

Resistencias y apropiaciones de programas educativos

Los sujetos escolares —docentes, estudiantes y familias— no reciben las políticas de manera homogénea, sino que las transforman en función de sus trayectorias y contextos. En palabras de Sinisi, *"los sujetos aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones educativas"* (2020, p. 42). En el C.E.R.O.I., estas resistencias y apropiaciones se expresan en la adaptación de programas de inclusión a la diversidad cultural de la matrícula, en la redefinición de estrategias pedagógicas y en la construcción de prácticas que buscan equilibrar las tensiones entre lo normativo y lo cotidiano. La práctica docente, en este sentido, se convierte en un espacio de negociación constante.

Un ejemplo de ello puede observarse en la adecuación de estrategias de acompañamiento pedagógico, mediante proyectos integrados, destinados a estudiantes con trayectorias escolares heterogéneas. Estas acciones implican ajustes en las formas de comunicación, seguimiento académico y vinculación con las familias, procurando responder a las particularidades socioculturales presentes en la institución.

Cotidianamente, los alumnos intercambian palabras en quechua, cantan temas musicales en ese idioma, practican pasos de bailes y comentan haber comido platos típicos de países de origen familiar, resignificando prácticas culturales que fortalecen identidad comunitaria y diversidad institucional en clave territorial.

Estas situaciones evidencian que las políticas educativas adquieren significados particulares en cada contexto institucional. De este modo, las prácticas docentes no solo implementan lineamientos normativos, sino que también los reinterpretan y adaptan según las necesidades concretas de los estudiantes y la comunidad educativa, generando procesos de innovación pedagógica, fortalecimiento de la identidad institucional y construcción de ciudadanía crítica en escenarios de diversidad cultural.

Incidencia comunitaria y desarrollo territorial

La organización educativa técnica de Nonogasta no se limita a reproducir políticas educativas, sino que actúa como un actor social que incide activamente en la vida pública de la comunidad. Su vinculación con bodegas, curtiembres y agroindustrias de la región refleja cómo las trayectorias educativas se articulan con los procesos de desarrollo territorial y con la construcción de ciudadanía. En este sentido, Zenklusen y Menardi (2021) establecen que "podemos definir el desarrollo territorial como un proceso político de fortalecimiento y construcción de capacidades en una sociedad que habita un territorio determinado para mejorar el bienestar de sus ciudadanos y de las generaciones futuras" (p. 5). Esta definición permite comprender que el desarrollo territorial no se reduce a la dimensión económica, sino que implica la generación de capacidades colectivas, saberes locales y vínculos solidarios que fortalecen la identidad institucional y comunitaria¹².

Tal como se mencionó en la cátedra Educación, desarrollo local y territorial, la articulación entre educación y territorio debe entenderse como un proceso de construcción social que resignifica las políticas públicas en prácticas concretas de inclusión y participación. Desde esta perspectiva, la escuela técnica se convierte en un espacio de mediación entre políticas nacionales y realidades locales, donde los docentes cumplen un rol fundamental como mediadores culturales y facilitadores de procesos educativos que trascienden el aula. En este marco, los talleres y proyectos que integran música, idioma y gastronomía del vecino país generan nuevas subjetividades y formas de pertenencia, consolidando una identidad institucional abierta a la diversidad.

Estas experiencias muestran que la educación técnica no solo transmite saberes, sino que también produce subjetividades que impactan en el territorio, fortaleciendo la cultura comunitaria y contribuyendo al desarrollo territorial como motor de transformación social y de bienestar colectivo, consolidando vínculos interinstitucionales, legitimando saberes locales y generando procesos de participación ciudadana que resignifican las políticas públicas en clave territorial.

¹² Ciudadanos formados académicamente y culturalmente acompañarán el desarrollo territorial.

Tensiones culturales y construcción de identidad institucional

La diversidad sociocultural que caracteriza a Nonogasta, marcada por la migración del vecino país de Bolivia y las tradiciones locales, genera tensiones en la vida escolar que se expresan en procesos de inclusión y exclusión, en la confrontación entre tradición y cambio, y en la necesidad de construir una identidad institucional capaz de responder tanto a las demandas locales como a las políticas nacionales. En este sentido, el C.E.R.O.I. se configura como una institución que busca equilibrar dichas tensiones culturales, promoviendo prácticas inclusivas y fortaleciendo su identidad institucional, en diálogo con alternativas pedagógicas y espacios de resistencia que, como señala Zysman (2013), abren nuevas formas de escolaridad¹³.

El análisis de esta diversidad permite comprender que las políticas públicas no son neutrales ni universales, sino que se negocian y resignifican en la práctica cotidiana. La escuela se convierte en un espacio donde las políticas educativas se transforman en función de las trayectorias de los sujetos, las demandas comunitarias y las tensiones culturales, consolidando la práctica docente como objeto privilegiado de indagación crítica. Este enfoque evidencia que la relación entre políticas públicas, inclusión educativa y construcción de identidad institucional constituye un campo dinámico, donde las prácticas docentes revelan tanto los desafíos como las oportunidades de la educación en escenarios de complejidad sociocultural.

La práctica docente en el C.E.R.O.I. se resignifica en escenarios de diversidad sociocultural, articulando políticas, sujetos y territorios. Este análisis muestra cómo las dinámicas institucionales y comunitarias condicionan la inclusión y la identidad educativa, aportando claves para comprender y mejorar la práctica en contextos de complejidad sociocultural. De este modo, se consolidan aportes que permiten proyectar líneas de reflexión orientadas a fortalecer la cultura institucional y la equidad educativa, promoviendo innovación pedagógica, ciudadanía crítica, legitimación de saberes locales y construcción de vínculos comunitarios que enriquecen la experiencia escolar en clave territorial.

¹³ La educación popular no se identifica con una institución específica ni con un sujeto único; constituye más bien una posición político-pedagógica abierta, que se redefine en cada contexto y permanece en disputa frente a los proyectos hegemónicos.

Sociología y Sostenibilidad de la Propuesta

Desde una perspectiva sociológica, resulta indispensable interrogar la posibilidad de sostenibilidad del proyecto en el tiempo, la práctica docente, entendida como objeto de indagación, no puede desligarse de los procesos sociales que la atraviesan. Desde la perspectiva sociológica, el C.E.R.O.I. se constituye como un espacio de reproducción y transformación cultural, donde las trayectorias migratorias y las tensiones sociales se articulan con las políticas públicas educativas, generando dinámicas de inclusión, resistencia, apropiación y construcción de ciudadanía crítica que fortalecen la identidad institucional y legitiman saberes locales en escenarios de diversidad territorial.

En este sentido, la sostenibilidad de la propuesta educativa no depende únicamente de la implementación normativa, sino de la capacidad institucional para generar prácticas inclusivas que respondan a las demandas locales. La sostenibilidad se concibe como un proceso social que requiere la participación activa de docentes, estudiantes, familias, comunidad, y el acompañamiento del Estado municipal y provincial¹⁴, en diálogo con el territorio y sus dinámicas productivas, integrando saberes locales, legitimando identidades diversas y promoviendo vínculos solidarios que consolidan equidad y fortalecen la cultura institucional en escenarios de complejidad sociocultural.

En la vida escolar, esta sostenibilidad se refleja en experiencias culturales que emergen de la comunidad y que la organización educativa, reconoce como parte de su entramado social. Entre ellas se destacan la puesta en práctica de talleres de habla Quechua, música, danza y gastronomía típica; que legitiman identidades diversas y fortalecen la pertenencia comunitaria. Estas prácticas se conciben como expresiones colectivas que la escuela acompañará y resignificara, consolidando una identidad institucional abierta a la pluralidad.

La articulación entre educación y comunidad fortalece la identidad institucional y asegura la permanencia de estas prácticas en escenarios de diversidad. La

¹⁴ En un futuro, el financiamiento de proyectos escolares inclusivos recaerá principalmente en los gobiernos municipal y provincial, dado que la Nación ha comenzado a reducir su apoyo a este tipo de iniciativas.

sostenibilidad del proyecto, entonces, se vincula con la posibilidad de construir propuestas pedagógicas que trascienden coyunturas y se consoliden como parte de un entramado social más amplio, capaz de garantizar equidad, inclusión y desarrollo territorial.

En el C.E.R.O.I., el rol docente resignifica políticas públicas en prácticas inclusivas, articulando diversidad sociocultural con compromiso institucional y contribuyendo al desarrollo social y cultural de la comunidad como horizonte educativo compartido, promoviendo innovación pedagógica, legitimación de saberes locales, construcción de ciudadanía crítica, fortalecimiento de vínculos comunitarios sostenibles y consolidación de una identidad institucional abierta a la pluralidad y al diálogo intercultural en escenarios de complejidad sociocultural.

Reflexiones Finales

El análisis desarrollado en los capítulos anteriores permite comprender que la práctica docente en el C.E.R.O.I. de Nonogasta se configura como un espacio de mediación entre políticas públicas educativas y realidades locales atravesadas por la diversidad sociocultural. La institución, situada en un territorio marcado por procesos migratorios y productivos, resignifica las normativas nacionales en prácticas inclusivas que buscan responder a las demandas de la comunidad y consolidar un proyecto educativo con pertinencia territorial.

En este marco, el rol docente adquiere centralidad como mediador cultural y facilitador de inclusión. Los docentes no solo implementan lineamientos oficiales, sino que los reinterpretan y adaptan, generando estrategias pedagógicas que reconocen trayectorias heterogéneas y fortalecen la identidad institucional. Esta función mediadora se convierte en un eje clave para comprender cómo las políticas educativas se transforman en prácticas concretas de equidad, participación y construcción de ciudadanía, aportando insumos para la mejora continua de la vida escolar.

Asimismo, las tensiones culturales presentes en la vida escolar —entre tradición y cambio, inclusión y exclusión— evidencian que la educación técnica no

puede reducirse a la transmisión de saberes, sino que constituye un proceso social y político que produce subjetividades y construye ciudadanía. La práctica docente, en este sentido, se resignifica como objeto de indagación crítica, capaz de aportar insumos para la mejora continua de las políticas públicas y de las prácticas educativas cotidianas, en diálogo con las demandas de la comunidad y con las transformaciones sociales más amplias. Este análisis se inscribe en un enfoque cualitativo reflexivo, sustentado en entrevistas semiestructuradas y observaciones institucionales, lo que legitima su carácter científico y académico.

En este marco, el presente Trabajo Integrador Final se proyecta como un insumo para fortalecer la inclusión, ya que del objetivo general y del análisis institucional realizado surge la posibilidad de resignificar e implementar nuevas políticas públicas. Sociológicamente, este proceso permite la construcción de nuevas subjetividades que impactan directamente en el desarrollo territorial, consolidando la articulación entre educación, comunidad y producción local. De este modo, esta propuesta trasciende el plano académico y se convierte en aporte crítico para la transformación educativa y social en escenarios de diversidad, cumpliendo los objetivos específicos planteados en la introducción y reafirmando la pertinencia del enfoque cualitativo adoptado. Este análisis se nutre de los aportes trabajados en las cátedras de Políticas Públicas en Educación; Nuevas Subjetividades, Lenguaje y Educación; Sociedad Estado y Educación; Etnografía Educativa; Metodología de la Investigación Cualitativa; y Análisis Institucional de la Educación consolidando la integración de saberes en la formación de grado y evidenciando la articulación interdisciplinaria que caracteriza a la Licenciatura en Educación.

En síntesis, el vínculo entre escuela y comunidad muestra que la sostenibilidad de las propuestas inclusivas depende de la capacidad institucional para articular educación y territorio. Los talleres culturales, las experiencias de participación y las estrategias de acompañamiento pedagógico reflejan que la identidad institucional se fortalece en diálogo con la diversidad y en compromiso con el desarrollo social y cultural de la comunidad. La práctica docente, en este sentido, se convierte en un espacio de reflexión, de análisis y de miradas de futuras acciones transformadoras, capaces de resignificar políticas públicas y de generar nuevas formas de inclusión que respondan a la complejidad sociocultural del contexto.

Finalmente, esta propuesta aporta una mirada reflexiva sobre la práctica docente como espacio de resignificación de políticas públicas, destacando su papel de una escuela inclusiva, abierta a la pluralidad y comprometida con la transformación educativa en escenarios de complejidad sociocultural, aportando además insumos para futuras investigaciones y prácticas docentes que fortalezcan la articulación entre educación, comunidad y territorio, y contribuyan a la formación docente en escenarios de diversidad.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. L. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.

https://campusvirtual.unraf.edu.ar/pluginfile.php/375508/mod_folder/content/0/Achilli-LA_PRACTICA_DOCENTE_UNA_INTERPRETACION.pdf?forcedownload=1 (campusvirtual.unraf.edu.ar)

Brener, M., & Nanfara, M. (2021). *La escolaridad y las formas de habitar la escuela*. En A. Castro & A. Martino (Comps.), *Confluencia de saberes*. Revista de Educación y Psicología, 4(2).

Castells, M. (2011). *Políticas públicas bajo una visión económica*. En J. Souza Silva (Comp.), *Políticas públicas y sociedad en transformación*. São Paulo: Editorial Cortez.

Castro, A., & Martino, A. (2021). Confluencia de saberes. *Revista de Educación y Psicología*, 4(2).

https://campusvirtual.unraf.edu.ar/pluginfile.php/375513/mod_folder/content/0/Castro%2C%20A.%3B%20Martino%2C%20A..pdf?forcedownload=1 (campusvirtual.unraf.edu.ar)

Constitución Nacional Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Congreso de la Nación.

Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* (Cap. I). Kapelusz.

https://campusvirtual.unraf.edu.ar/pluginfile.php/375503/mod_folder/content/0/Edelstein-Coria._Imagenes_e_Imaginacion.....derecho.pdf?forcedownload=1 (campusvirtual.unraf.edu.ar)

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339–356.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

Fernández, L. (1998). *La escuela y la construcción de significaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1973). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Gutiérrez, F. (1982). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI Editores.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Congreso de la Nación.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058. (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional*. Buenos Aires: Congreso de la Nación.

Novaro, G., & Hecht, A. C. (2017). *Educación, diversidad y desigualdad en Argentina: experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/75790/CONICET_Digital_Nro.2b230ac9-1862-4aec-b1c9-76e7b8baae1a_B-2-23.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Ogbu, J. U. (1995). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(2), 144–167.

Pedranzani, B. E., Martín, L. M., & Díaz, C. R. (s.f.). *Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

Rockwell, E. (1985). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21–49. Universidad de Auckland.

https://campusvirtual.unraf.edu.ar/pluginfile.php/375564/mod_folder/content/0/Shore%20%282010%29%20La%20antropolog%C3%ADa%20de%20la%20politica%20publica.pdf?forcedownload=1
(campusvirtual.unraf.edu.ar)

Sinisi, L. (2020). *Educación y políticas públicas: tensiones y resignificaciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (2021). *La formación en las prácticas: sentidos y contradicciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Souza Silva, J. (Comp.). (2011). *Políticas públicas y sociedad en transformación*. São Paulo: Editorial Cortez.

Vasilachis de Gialdino, I. (Comp.). (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vicentini, A. (2024, agosto 23). Preguntas y objetivos de investigación. Metodología cualitativa. Lic. en Educación UNRaf [Video]. YouTube. <https://youtu.be/ZihBjTrxYYI>

Zenklusen, D., & Menardi, L. (2021). *Educación, desarrollo local y territorial*. Universidad Nacional de Rafaela.

Zysman, M. (2013). *Nuevas formas de escolaridad: tensiones y alternativas*. Buenos Aires: Noveduc.