



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

LA PRÁCTICA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Profesoras: Dra. Carolina Cravero, Dra. Mariel Bufarini, Dra. Irene Macera, Esp. Cecilia Dionisio, Esp. Prof. Gésica Rodríguez Atenas.

Autora: Romina Gamarra. Profesora de Educación inicial

Trabajo Integrador Final

Fecha: 05/11/25

Título: El desafío de resignificar las prácticas docentes en el Nivel Inicial: La enseñanza de la matemática.

Introducción

La Educación Inicial constituye el primer nivel del sistema educativo argentino y se configura como una unidad pedagógica que abarca a niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatoria la asistencia a las salas de cuatro y cinco años. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), entre sus objetivos promueve el aprendizaje y desarrollo de los niños/as como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; impulsa el estímulo de la capacidad creativa, la expresión a través de distintos lenguajes verbales y no verbales: el movimiento, la música, la matemática, la expresión plástica y la literatura. Se expresa también la necesidad de promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

En este marco, el presente escrito constituye el Trabajo Integrador Final (TIF) de la Licenciatura en Educación dictada en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y tiene como propósito analizar las prácticas docentes tradicionales en la enseñanza de la matemática que aún prevalecen en el Nivel Inicial, entendidas como un conjunto de actividades que se repiten de manera mecánica, sin considerar los intereses de los niños y niñas ni las transformaciones sociales y culturales acontecidas en los últimos años.

La inquietud que orienta este estudio surge de la propia experiencia docente, donde se advierte que gran parte de las propuestas educativas, tienden a reproducir esquemas heredados que consolidan una enseñanza clásica. Asimismo, su relevancia para el campo de la educación radica en que su problematización permite avanzar hacia la construcción de propuestas pedagógicas críticas, inclusivas y culturalmente significativas, especialmente en un nivel educativo que carece de investigaciones propias.

En cuanto al enfoque metodológico, el análisis adoptará una perspectiva cualitativa, construida a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente en diálogo con la bibliografía de la cátedra. Este enfoque posibilita comprender cómo los y las docentes diseñan, transmiten y reproducen propuestas matemáticas, promoviendo un ejercicio de problematización. Desde una mirada socio-antropológica, se busca también reconocer que las prácticas docentes y pedagógicas están arraigadas en un entramado de disposiciones y estructuras sociales que configuran la función del educador.

Las organizaciones educativas, están regidas por un campo tensionado entre lo *instituido* y lo *instituyente* (Marta Souto, 2021), donde conviven la fuerza de lo heredado y la necesidad de habilitar lo nuevo y creativo, es pertinente reconocer esta complejidad ya que permite comprender que estas prácticas pedagógicas no sólo reproducen un “núcleo duro” de difícil transformación, sino que también pueden ser interpeladas desde perspectivas innovadoras orientadas a generar prácticas inclusivas y culturalmente significativas. Retomar esta problemática con una mirada analítica sobre una situación educativa concreta permitirá articular los aportes teóricos con la observación, las vivencias y la descripción de prácticas en el Nivel Inicial, construyendo así un espacio orientado a repensar los modos en que la docencia puede reinventarse y responder a los desafíos educativos contemporáneos.

Capítulo 1

El presente análisis se desarrolla en una institución católica, pública de gestión privada, que atiende a un amplio sector de la población local, recibiendo a niños y niñas de 3 a 5 años de edad junto a sus familias, muchas de las cuales son exalumnos/as del establecimiento. Las actividades se llevan a cabo dentro de una sede principal (edificio compartido con las escuelas primaria y secundaria) donde funcionan seis salas de 4 y 5 años, y un anexo ubicado a pocas cuadras, que cuenta con dos salas destinadas a niños y niñas de 3 años.

El jardín de Infantes fue fundado por un grupo de religiosos responsables de la parroquia local y con gran influencia social en la ciudad donde está ubicado. Su creación respondió a la demanda de la comunidad de contar con una institución de nivel inicial de orientación católica, que complementara la oferta educativa de la escuela primaria fundada años antes. De este modo, el jardín surgió con el propósito de brindar continuidad pedagógica dentro de un mismo ideario institucional y de transmitir los valores sociales y religiosos que caracterizan a la orden fundadora.

El mandato social que atraviesa a la institución se expresa en su propósito de “*evangelizar educando y educar evangelizando*”, en sintonía con el ideal de formar personas íntegras, comprometidas y solidarias. En este sentido, el jardín asume una función que trasciende la enseñanza formal, promoviendo valores como la fraternidad, la empatía y el servicio, con el fin de formar sujetos con un fuerte sentido de pertenencia, que se reconozcan como miembros activos de una comunidad y ciudadanos con compromiso ético.

El lugar que ocupan los egresados y egresadas dentro de la estructura social refleja este mandato institucional. Se espera que sean personas capaces de continuar sus estudios superiores y de contribuir a la sociedad desde una mirada humanista y solidaria. Asimismo, quienes hayan transitado alguno de los tres niveles educativos que ofrece la orden poseen prioridad en la asignación de vacantes laborales dentro de la propia institución.

La comunidad educativa que sostiene al jardín es heterogénea, donde las familias participan activamente en las propuestas institucionales y en los proyectos educativos. Aún así, se registran casos en los que el acompañamiento familiar se ve limitado por cuestiones de tiempo o disponibilidad. El equipo de trabajo está conformado por una Directora y una Vicedirectora, ocho docentes de sala, una docente auxiliar con funciones generales y un profesor de Educación Física.

Este análisis se inscribe en este establecimiento, centrado especialmente en las prácticas pedagógicas de las salas de 5 años, en un período temporal 2023-2025. La problemática planteada busca profundizar y repensar las prácticas matemáticas que se llevan a cabo, debido a que aún siguen primando aquellas propuestas tradicionales, de ejercicio mecánico, que priorizan un estudiante “sentado y quieto” alejadas de sus intereses y contextualización.

Para comenzar esta revisión de antecedentes, en un primer momento diferenciaré los términos “*Práctica docente*” de “*Práctica pedagógica*” según Elena Achilli.

La autora realiza una distinción clave entre ambos conceptos:

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. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. (Achilli 1986, p. 6)

En un segundo momento, describiré las prácticas observadas que considero pertinentes traer a conversación:

Desde el año 2023, período en que me desempeñé como docente reemplazante de manera esporádica en el jardín hasta la actualidad (2025) donde me encuentro en el rol titular de auxiliar docente (acompañando a las salas de 3, 4 y 5 años) he notado que existen prácticas pedagógicas que se repiten, independientemente del tiempo y de las docentes.

Este jardín de infantes, se caracteriza por su trabajo en bloque “*todas vamos para el mismo lado*”, “*nos movemos juntas*”, es decir, su organización en equipo al momento de trabajar. Las docentes y directivos se reúnen una vez al mes para realizar una reunión plenaria de dos horas donde se conversa sobre lo que hará ese mes a nivel institucional y semanalmente, se reúnen en contraturno con sus paralelas para planificar, teniendo como base su planificación anual. Los planes se entregan en papel, los días martes en dirección, son visados y generalmente acompañados de una devolución.

Una de las prácticas pedagógicas que tuve que llevar a cabo en 2023 y luego en 2024 cuando me desempeñé como reemplazante en la sala verde de 5 años es la siguiente:

-En sala de 5 años, durante el ciclo escolar se abordan los números (del 1 al 10) de manera individual una vez al mes en una hoja fotocopiada, donde el estudiante debe seguir una serie de pasos: “*Trazar el contorno del la línea de puntos*” (aprestamiento) para escribir el número dos (2) “*luego sella dos mariposas.*”

-A menudo se realizan propuestas de seriación y clasificación, donde la consigna está centrada en una orden: “*Encerrá los cuadrados de color rojo*” / “*Uní con flechas*”

-Las propuestas que priman suelen estar centradas en el trabajo en el plano (“trabajo en la hoja”) que pocas suele estar acompañada de manejo de material concreto (objetos) o planteadas de una situación cotidiana (“vamos al súper”)

Debo confesar, que estas observaciones llamaron mi atención, ya que venía de una formación docente con una fuerte incidencia en la didáctica de la matemática. Luego, advertí la persistencia de las mismas actividades.

Estas formas de enseñanza, aunque habituales, reproducen esquemas homogeneizados, invisibilizando la diversidad y limitando la participación activa de los niños y niñas en la construcción del conocimiento matemático. Laura Pitluk, especialista en didáctica del Nivel Inicial afirma al respecto que: “*Muchas de las propuestas que aún circulan en el Nivel Inicial se sostienen en la costumbre más que en su intencionalidad pedagógica, lo que las convierte en actividades vacías de sentido*” (Pitluk, 2010, p. 15)

En consonancia con esta mirada, distintas autoras que son abordadas en los institutos de formación docente, han reflexionado a lo largo de los años sobre la didáctica de la matemática en el Nivel Inicial en donde coinciden en que las propuestas pedagógicas deben orientarse a generar experiencias significativas y situadas, que reconozcan a los niños y niñas como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Adriana González (2012) sostiene que enseñar matemática en este nivel implica favorecer procesos de exploración, comparación y resolución de problemas, en los que los niños “descubren relaciones, anticipan resultados y elaboran estrategias propias” (p. 23). Desde esta perspectiva, la matemática deja de ser una serie de ejercicios para transformarse en una práctica cultural que se aprende en la acción y en la interacción con otros.

Del mismo modo su compañera en *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número, medida y espacio*, Edith Weinstein (2013) afirma que el aprendizaje matemático se construye en contextos de intercambio y comunicación, donde las interacciones entre pares y con el docente permiten poner en palabras los procedimientos y reflexionar sobre los errores como parte del proceso de aprendizaje.

Por su parte, Alicia Giarrizzo, Licenciada en Educación con orientación en Enseñanza de la Matemática (2014) plantea que aprender matemática es, ante todo, aprender a pensar matemáticamente, lo que implica razonar, anticipar, comparar y justificar. La autora defiende el valor del juego como espacio privilegiado para este aprendizaje, siempre que el docente intervenga intencionalmente para orientar la reflexión y ayudar a los niños a descubrir relaciones entre sus acciones y los conceptos matemáticos implicados.

En el reciente diseño curricular de la Provincia de Santa Fe, (2023) la enseñanza de la matemática se incluye el ámbito de las “Experiencias Matemáticas” como uno de los ejes de los ámbitos de experiencia educativa, identificando como un bien cultural, y promoviendo su enseñanza centrada en la dimensión lúdica y la resolución de problemas, en diálogo con los contextos socioculturales de las infancias. Concretamente, el documento señala que “se propone avanzar progresivamente sobre el abordaje de los contenidos, dialogando con el contexto, que juega un rol fundamental como portador de sentidos”.

Capítulo 2: La enseñanza de la matemática y el peso de la tradición escolar

La enseñanza de la matemática en este Jardín de Infantes refleja el entrecruce entre las transformaciones impulsadas por la didáctica contemporánea y el peso de la tradición escolar que persiste en las prácticas cotidianas. Si bien las docentes reconocen la importancia del juego, la exploración y la resolución de problemas, en la práctica prevalecen propuestas rígidas, repetitivas y formales, orientadas más al cumplimiento de la planificación que a la construcción de aprendizajes significativos. Surge entonces la pregunta: ¿por qué estas formas de enseñanza, a pesar de los avances teóricos y curriculares, siguen ocupando un lugar central en nuestro jardín? ¿Por qué quienes llegamos repetimos los mismos patrones?

Como he planteado párrafos anteriores, en el plano institucional, estos modelos de enseñanza que permanecen, como el de “*abordar todos los años los números del 1 al 10 en una hoja fotocopiada*” son denominados como prácticas “*instituidas*” (Marta Souto, 2021) sostenidas por costumbre y legitimadas por la cultura institucional. Sin embargo, también emergen prácticas *instituyentes* de quienes ensayan nuevas estrategias de enseñanza basadas en el juego, la exploración y la resolución de problemas e intentan traer a la práctica lo aprendido. Estas acciones, aunque aisladas, evidencian que dentro del campo escolar conviven fuerzas de reproducción y de transformación. La tensión entre reproducir y proteger lo conocido y las tendencias a modificar lo establecido. En palabras de Lidia Fernández (2013) estas son dimensiones complementarias que refieren a lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica, la propuesta de transformación).

Cuando una docente nueva llega al establecimiento, las demás la reciben con mucho agrado y acompañamiento y “*guían*” su práctica. Siendo la educadora con más trayectoria quien, con el apoyo del personal directivo impone un modelo de planificación a seguir o de trabajo. De esta manera, la recién llegada se amolda a lo que se espera y a hacer las “*cosas bien*” hasta desarrollar el *habitus* que orienta su práctica. ¿Cómo se juega en ese campo de juego?

En esta instancia, resulta pertinente recuperar las herramientas conceptuales que brinda Pierre Bourdieu (1991), quien sostiene que las estructuras sociales producen *habitus*, es decir, “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles*” (p. 3) que orientan el modo de actuar, sentir y pensar de los sujetos. En el caso de las docentes y de la problemática traída a conversación, ese *habitus* se ha configurado históricamente en torno a la idea de que enseñar equivale a transmitir contenidos. Así, las prácticas que otorgan valor a la repetición, la

prolijidad y la homogeneidad no son decisiones individuales, sino el resultado de una forma de socialización profesional que naturaliza ciertas maneras de enseñar. En este marco, la tradición escolar opera como un dispositivo simbólico que legitima y orienta las prácticas docentes, dificultando la incorporación de propuestas innovadoras. El *sentido práctico*, término también abordado por Bourdieu, que las educadoras desarrollan a lo largo de su trayectoria (ese “saber hacer” que permite desenvolverse sin recurrir constantemente a la teoría) refuerza estas rutinas, brindando un terreno de estabilidad y previsibilidad en contextos institucionales complejos.

De esta manera, me atrevo a comparar los aportes de Bourdieu con los de Gloria Edelstein y Adela Coria (1995) quienes se centran en la formación docente y señalan (desde una dimensión formativa y subjetiva) que las imágenes e imaginarios que los futuros docentes construyen durante su formación inicial influyen en la manera en que conciben la enseñanza y organizan su tarea, aquí me puedo preguntar ¿Cómo es mi práctica en las salas? ¿Qué patrones repito? ¿Cómo fue mi trayectoria escolar? ¿Qué acciones quedaron en mi memoria? ¿Cómo quiero ser o no ser?. En consecuencia, tanto la dimensión estructural (habitus institucional) como la formativa (imaginarios docentes) contribuyen a explicar la permanencia de modelos de enseñanza.

En este escenario, el Diseño Curricular de la Educación Inicial de la Provincia de Santa Fe (2023) aparece como una política educativa que busca renovar los sentidos de la enseñanza desde una perspectiva situada, de derechos y de diversidad. El documento propone reorganizar los saberes en torno a “ámbitos de experiencias educativas” y, en particular, en el ámbito de *Experiencias Matemáticas*, invita a una enseñanza centrada en el juego, la exploración y la resolución de problemas, entendiendo la matemática como una práctica cultural significativa y no como un conjunto de contenidos a memorizar.

Sin embargo, como advierte Liliana Sinisi (2020), las políticas educativas no son recibidas ni aplicadas de manera lineal por las escuelas. Desde un enfoque socioantropológico, la autora sostiene que las instituciones “*no implementan políticas, sino que las adoptan y resignifican*”, mediadas por sus tradiciones, trayectorias y culturas de trabajo. Por ello, la incorporación del nuevo diseño curricular se enfrenta a procesos de apropiación y resistencia institucional, donde las prácticas establecidas coexisten con intentos de innovación. En el Jardín analizado gran número de docentes manifiestan dificultades para comprender o integrar este documento a su labor cotidiana: “*no entiendo lo que plantea*”, “*el otro diseño era más fácil*”, “*trabajo hace años, ya sé qué contenidos y de qué manera abordarlos*”. Estas expresiones reflejan las

tensiones propias de la adopción de una política emergente que desafía las formas de trabajo conocidas y los marcos de seguridad profesional.

La resistencia institucional, en este sentido, no debe leerse como un rechazo absoluto, sino como una forma de mediación cultural frente a los discursos del Estado. Las docentes reinterpretan la política curricular para conservar cierta estabilidad identitaria y organizativa, protegiendo las rutinas que les otorgan control y previsibilidad. Esta tensión entre el cambio propuesto y las lógicas establecidas puede comprenderse nuevamente como un campo de disputa entre lo instituido y lo instituyente (Souto, 2021), donde el movimiento hacia la innovación se da de manera desigual y conflictiva.

Finalmente, Cris Shore (2010) ofrece una clave interpretativa para comprender este fenómeno al afirmar que las políticas públicas pueden analizarse como “tecnologías de gobierno” y como símbolos de legitimidad, que expresan racionalidades de poder y producen nuevas subjetividades. Desde esta mirada, el Diseño Curricular no sólo prescribe contenidos o metodologías, sino que intenta modelar un nuevo modo de ser docente: reflexivo, crítico y contextualizado. Sin embargo, la escuela (como institución moderna con una fuerte impronta burocrática) tiende a naturalizar las políticas como mandatos administrativos antes que como oportunidades de transformación pedagógica. De este modo, la política curricular corre el riesgo de convertirse en una “tecnología simbólica” que legitima el discurso del cambio, sin modificar las estructuras profundas que sostienen las prácticas tradicionales.

En síntesis, la persistencia de prácticas tradicionales en la enseñanza de la matemática no responde únicamente a una falta de actualización docente, sino a un entramado complejo donde se entrelazan habitus profesionales, tradiciones institucionales, representaciones históricas y lógicas de poder simbólico. Elena Achilli (1986) advierte que el trabajo docente se halla atravesado por una “burocratización” que aleja a los maestros de la especificidad de su quehacer pedagógico. Las múltiples exigencias administrativas, la sobrecarga laboral y la necesidad de cumplir con planificaciones estandarizadas conducen a priorizar la producción de resultados visibles en detrimento de los procesos de aprendizaje. Este escenario promueve prácticas simplificadas y rutinarias, donde la matemática se presenta como una serie de ejercicios a completar y no como un espacio de exploración y pensamiento.

Comprender estas dimensiones permite reconocer que toda innovación pedagógica requiere no solo de nuevas normativas, sino también de un trabajo profundo sobre las culturas

institucionales, los sentidos del enseñar y las condiciones reales en las que las y los docentes desarrollan su práctica cotidiana.

Reflexiones finales

El recorrido realizado en este trabajo permitió poner en diálogo la práctica docente con los marcos teóricos que la atraviesan, reconociendo que enseñar matemática en el Nivel Inicial implica mucho más que transmitir contenidos o ejercitar habilidades. Tal como se analizó en el Capítulo 1, el contexto institucional del Jardín de Infantes se configura dentro de una tradición pedagógica profundamente arraigada, sostenida por rutinas, normas y valores que históricamente moldearon la tarea docente. Las prácticas observadas (centradas en la repetición, la copia y la rigidez metodológica) evidencian una distancia entre los lineamientos del nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe (2023) y las experiencias de enseñanza que efectivamente se desarrollan en las salas.

En el Capítulo 2, el análisis se profundizó a partir de la implementación de herramientas conceptuales provenientes de autores como Pierre Bourdieu (1991), Marta Souto (2021), Lidia Fernández (2013), Liliana Sinisi (2020) y Cris Shore (2010), entre otros. Desde la perspectiva de Bourdieu, las prácticas docentes pueden comprenderse como expresiones del *habitus*, un conjunto de disposiciones socialmente construidas que orientan el modo de enseñar y de pensar la educación. Este *habitus profesional* se articula con la cultura institucional, que funciona como un espacio simbólico de legitimación y de resistencia frente al cambio. En este sentido, las rutinas pedagógicas no son meras decisiones individuales, sino el resultado de un entramado histórico y social que configura la identidad docente.

Asimismo, los aportes de Souto y Fernández permitieron visibilizar las tensiones entre lo instituido (aquello que se sostiene por costumbre, tradición o mandato) y lo instituyente, entendido como las fuerzas de innovación y transformación que buscan resignificar la práctica. En este jardín de infantes, ambas dimensiones coexisten: mientras algunas docentes reproducen modelos tradicionales de enseñanza, otras ensayan nuevas propuestas que priorizan el juego, la exploración y la resolución de problemas, promoviendo aprendizajes más significativos.

Desde una mirada de política pública- política educativa, el análisis del Diseño Curricular 2023 y los aportes de Sinisi (2020) y Shore (2010) permitieron comprender que los cambios normativos no se incorporan de manera automática, sino que son reinterpretados por las instituciones a través de sus propias culturas, resistencias y trayectorias. Así, las políticas públicas operan como “tecnologías de gobierno” que buscan modelar nuevas subjetividades docentes, pero que en la práctica se enfrentan a estructuras burocráticas, demandas administrativas y lógicas de poder simbólico que dificultan su implementación.

En este marco, la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial aparece tensionada entre la tradición y la renovación. Mientras la primera otorga seguridad, orden y previsibilidad, la segunda demanda reflexión, apertura y compromiso con el cambio. Como señala Achilli (1986), la burocratización del trabajo docente muchas veces aleja a los maestros del núcleo pedagógico de su tarea, reduciendo la enseñanza a una serie de acciones instrumentales y estandarizadas.

Por todo lo expuesto, se concluye que transformar las prácticas docentes en la enseñanza de la matemática requiere algo más que nuevas normativas o capacitaciones puntuales: exige un trabajo profundo de revisión institucional y colectiva, que permita interrogar los sentidos del enseñar, los modos de planificar, de vincularse con el conocimiento y de acompañar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Implica reconocer que toda innovación es también un proceso de apropiación cultural que necesita tiempo, diálogo y reflexión compartida.

En definitiva, el desafío de resignificar las prácticas docentes en el Nivel Inicial supone asumir una mirada crítica sobre el propio hacer, abrir espacio al juego y a la exploración como lenguajes del pensamiento matemático, y construir propuestas pedagógicas que partan del contexto, de las infancias reales y de su curiosidad natural. Solo así será posible avanzar hacia una educación más inclusiva, creativa y significativa, capaz de articular la herencia de la tradición con los desafíos pedagógicos del presente.

La enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial constituye una oportunidad valiosa para transformar las prácticas y los sentidos de enseñar. Recuperar su potencial formativo implica volver a situar el juego, la exploración y la resolución de problemas en el centro de la propuesta pedagógica, permitiendo que niños y niñas construyan conocimientos significativos a partir de su experiencia, su curiosidad y su interacción con los otros. Enseñar matemática no se reduce a transmitir números o figuras, sino a favorecer modos de pensar, razonar, comunicar y disfrutar del saber. Desde esta perspectiva, cada docente se convierte en un mediador de significados, capaz de ofrecer escenarios de aprendizaje que promuevan la autonomía, la creatividad y la confianza en las propias capacidades. En definitiva, repensar la enseñanza de la matemática es también repensar la escuela que queremos construir: una escuela que habilite preguntas, promueva la reflexión y reconozca a las infancias como protagonistas activas del conocimiento.

Mi finalidad en este documento no es meramente crítica, sino, conocer mi lugar de trabajo y tomar distancia para re pensar mis prácticas docentes. Sin más, considero necesario poner en diálogo las formas de ser en el aula, independientemente de las particularidades y modos de trabajar de cada una, no perder un foco primordial: El derecho de los niños y las niñas a recibir una educación de calidad, inclusiva y contextualizada teniendo en cuenta sus particularidades.

Bibliografía

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

Bourdieu, P. (1986). *Espacio social y poder simbólico*. En *Cosas dichas*. El Mamífero Parlante.

Bourdieu, P. (2022). *Estructuras, habitus y prácticas*. En *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: Reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, 10, 21–49.

Sinisi, L. (2020). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”. En M. R. Neufeld (Comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado* (Cap. 2). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Souto, M. (2021). La formación en las prácticas: Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>