

LA DIRECCIÓN Y LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN ARGENTINA: DE GESTORES EXITOSOS A PILARES DE LA CONTENCIÓN SOCIAL*

School principalship and supervision
in Argentina: From successful manager
to icons of social contention

María Ana Manzione

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires (Argentina)

MARÍA ANA MANZIONE, MG

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS
AIRES (UNICEN). CAMPUS UNIVERSITARIO ARROYO SECO S/N. TANDIL,
PROVINCIA DE BUENOS AIRES- ARGENTINA. marianamanzione@gmail.com

* Este artículo se desprende de los avances de la tesis doctoral “De la dirección a la gestión escolar en la Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires. Un abordaje a través de dos distritos escolares”, desde la que se pretende analizar las nuevas tendencias en la dirección escolar de establecimientos de EGB de la provincia de Buenos Aires, re-construyendo las prácticas de gestión de los directores escolares desde la perspectiva de la sociología de la acción. Para dicha investigación se han seleccionado seis escuelas públicas de Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires: tres de ellas ubicadas en la ciudad de Tandil y tres en la ciudad de Olavarría, pertenecientes al distrito XXV y XX respectivamente.

RESUMEN

Este artículo analiza las modificaciones operadas en las interpelaciones gubernamentales destinadas a directores escolares en el marco de la última reforma educativa argentina. De una concepción basada en el *management*, *exitista* y *eficientista*, se tiende a una concepción de la dirección escolar orientada a la articulación con otras organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, intentando garantizar la contención de los públicos escolares provenientes de sectores empobrecidos. Interpelaciones que, resignificadas en cada contexto y por cada sujeto, dan lugar a experiencias profesionales singulares. Este trabajo se desprende de mi tesis doctoral “De la Dirección a la Gestión escolar en la Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires. Un abordaje a través de dos distritos escolares”, en la que se analizan las experiencias profesionales de los directores escolares desde la perspectiva de la sociología de la acción.

PALABRAS CLAVE: Integración regional, Comunidad Andina, actores internos, formulación de políticas.

ABSTRACT

This document analyses the modifications in government interpellations destined to school directors due to the last Argentinean Educational Reform. From a perspective centered in management, success and efficiency, school principalship is usually considered as oriented to the articulation with other institutions — governmental or non-governmental— aimed to ensure support for the school community pertaining impoverished sectors. These interpellations, redefined in every context and by every subject, give rise to particular professional experiences.

This article comes out of my doctoral dissertation “De la Dirección a la Gestión escolar en la Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires. Un abordaje a través de dos distritos escolares” from school principalship to school direction in the primary education of Buenos Aires Province. A two different years perspective, in which professional experiences of directors are analysed from a “sociology of action” perspective.

KEYWORDS: Educational reforms, professional experiences, regulatory strategies.

INTRODUCCIÓN

El Estado Nación, institución por excelencia de la Modernidad, para afianzarse necesitó de la construcción de sistemas sociales y culturales que le permitieran establecer nuevas relaciones entre él y los individuos, con el fin de regular las conductas de estos últimos. La creación de los Sistemas Educativos Nacionales, el desarrollo de la escolarización —con alcances, estrategias y tensiones específicas según los casos— y las consideraciones particulares acerca de los diferentes actores escolares, ocuparon un lugar de privilegio en el logro de este objetivo.

Fue en la conjunción de la organización de la escolarización y la pedagogía donde se configuró un campo social en el que se definió —y aún se define— el gobierno de los individuos, los modos de regulación social¹. Esta regulación de los procesos y de los sujetos escolares implica también el gobierno del grupo social que tiene a su cargo tanto la enseñanza como la conducción de las instituciones, determinando mecanismos de autodisciplina, produciendo nuevas estructuras cognitivas, esquemas de clasificación, opciones y limitaciones acerca de qué es lo aceptable, lo normal, lo posible, lo deseable. El abordaje de estas construcciones históricas permite dar cuenta de los modos de gobierno y de sus reformulaciones en los distintos momentos de la historia moderna. En otras palabras, el problema del gobierno de la conducta, desde una perspectiva foucaultiana, implica, entre otras cosas, atender a las formas de los discursos y las prácticas de gobierno en contextos socio históricos determinados, es decir, aquellos relatos y contenidos que en tiempos y lugares específicos se constituyen en temáticas y tecnologías de gobierno: el objeto y sujeto de la dirección, las instituciones y

1 Desde una perspectiva foucaultiana, Popkewitz (1994) utiliza el concepto de regulación social más que el de control para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos. Se interesa más por las formas específicas y regionales a través de las cuales el poder afecta a las relaciones sociales y las produce, lo que hace menos importantes las cuestiones del origen último del poder, como el capitalismo y la industrialización.

saberes implicados o que se configuran en torno a unos supuestos y fines determinados (Grinberg, 2008).

Las sociedades occidentales en los últimos años del siglo XX han transitado por numerosos y profundos cambios, dando lugar a la aparición de nuevos fragmentos y nuevas o renovadas problemáticas en el campo de lo social. Fenómenos tales como la globalización, los cambios tecnológicos y culturales, la metamorfosis del mundo del trabajo, acompañados de una profundización de las incertidumbres frente a la muerte en los grandes relatos de la modernidad, modificaron profundamente el escenario, y produjeron una nueva cartografía del espacio societal y configuraron lo que Beck (1998) denomina *sociedad del riesgo*².

Aquella compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformaban un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan cómo el desdibuja-

2 Beck (1998, 2003) define a la actual etapa de la modernidad como *sociedad del riesgo* para designar a la vida social moderna que posee nuevas formas de peligro a las que está expuesta la humanidad. «Vivir en la 'sociedad del riesgo' significa vivir con una actitud de cálculo hacia nuestras posibilidades de acción, tanto favorables como desfavorables, con las que nos enfrentamos de continuo en nuestra existencia social contemporánea individual y colectivamente» (Giddens, 1995, p. 44). En su teoría de la *sociedad del riesgo*, Beck explica el surgimiento de esta noción ante el deterioro de la modernización, como la otra cara de la globalización. El tránsito reflexivo de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo supone conflictos de distribución de los bienes sociales: ingresos, puestos de trabajo y seguridad social. En este tránsito, el proceso de individualización se produce en medio de una vida sometida a los más variados tipos de riesgo de alcance global y personal, y de falta de seguridad y protección. *La sociedad del riesgo* se origina «allí donde los sistemas de normas sociales fracasan con relación a la seguridad prometida ante los peligros desatados por la toma de decisiones» (Beck, 1998, p. 206). La sociedad industrial se derrumba en la decisión de los individuos, quienes son a la vez los vencedores y los perdedores de la *modernización reflexiva*. Los efectos colaterales de esta modernización suponen la liberación de los individuos del encierro de las instituciones. Desde la perspectiva de Castel (1984, p. 153), «el riesgo no es el resultado de la presencia de un peligro concreto para una persona o para un grupo de individuos, sino la relación de datos generales, impersonales o factores (de riesgo) que hacen más o menos probable el acontecimiento de conductas indeseables».

miento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada (Elias, 1990; Bauman, 2001). En palabras de Beck (1998, 2000) la sociedad industrial asiste a un proceso de descomposición de un complejo entramado de experiencias, en el que la individualización implica que frente a distintas situaciones cada uno elegirá cómo actuar en función de su biografía personal, independizándose de pautas previas.

La emergencia de un proceso de individualización que erosiona de manera progresiva todas las seguridades ontológicas *condena* a los individuos a ser ellos mismos (Ehrenberg, 2000; Bauman, 2002). En esta etapa de la modernidad, el yo se convierte en un proceso reflexivo (Giddens, 1995), los individuos están obligados a construir sus identidades intensificando las tendencias individualizantes de acuerdo a lo que consideran sus fuentes de sentido, que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones por las que transitan en la actualidad, tal como sucedía en etapas anteriores de la modernidad. Según Beck (2003), el proceso de individuación³ tiene dos consecuencias sustanciales: por un lado, se buscan soluciones biográficas a contradicciones sistémicas; por otro, los problemas sociales son vividos como sentimientos de culpa, angustia, ansiedad o conflicto. El surgimiento de escenarios cada vez más flexibles y móviles, propios del capitalismo tardío, ha tenido un efecto corrosivo (Sennet, 2000) sobre la identidad unitaria y permanente ligada al desempeño del trabajo. Estas tendencias llevan a redefinir las modalidades de gestión de lo social basadas en la individualización.

En este contexto se estarían configurando otros modos de regulación social, contruidos en diferentes espacios y permeados por

3 Hablamos de individuación para referirnos a la construcción del individuo en un capitalismo periférico «...las dinámicas en las sociedades periféricas si bien generan relaciones de interdependencia y asimetría con el resto de las naciones desarrolladas en el mundo contemporáneo significan además, relocalización y deslocalización. Deslocalización en la medida que la globalización afecta singularmente desde afuera a los países de la periferia, y relocalización porque para que la globalización funcione efectivamente, debe convertir lo que proviene de afuera en un componente de la cultura local: por lo tanto el capitalismo periférico no es la imagen del espejo retrovisor del capitalismo desarrollado con estado de bienestar, sino que es algo particular que se mueve sincrónicamente a aquel, pero no detrás de él tratando de alcanzarlo» (Robles, 1999, p. 224).

diversas dinámicas (del sistema político, del mercado del trabajo, de una nueva cuestión social, del conocimiento, etc.), que también se encuentran en un profundo proceso de mutación. Estas dinámicas sociales se cruzan con la propia dinámica del sistema educativo, constituyéndola, produciendo regulaciones específicas (Birgin, 2000).

En un escenario en el que la pérdida de las certezas y las seguridades propias de etapas anteriores de la modernidad se suma al declive de la fuerza instituyente de la escuela (Dubet & Martuccelli, 1999), el futuro se ordena según un cálculo de riesgo, creando nuevas regulaciones morales, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades. El sujeto en este escenario es gobernado y gobernable a través de múltiples elecciones posibles (Palamidesi, 1998).

La administración del riesgo, como forma de gestión del yo, adquiere particularidades específicas en las relaciones entre el Estado y los actores sociales. Entre estas formas específicas, en este trabajo nos interesa analizar cómo son interpelados en los últimos años los *directores escolares*, tanto desde instancias gubernamentales como desde otros organismos vinculados a la educación, entendiendo que dichas interpelaciones (producto tanto de las políticas reformistas de los últimos años como de las aceleradas transformaciones en las relaciones sociales e individuales) constituyen un nuevo escenario histórico, singular y contingente, que produce o transforma la experiencia que ellos tienen de sí mismos. De ahí que, en primer lugar, se haga referencia a los modos de entender a la dirección escolar en el contexto de la reforma educativa argentina de los años noventa, dado que investigaciones anteriores (Manziona, 2005; Duschatzky, 2000, entre otros) demuestran que la misma ha constituido un hito en las tradicionales interpelaciones a los directores escolares.

En segundo lugar, se analizan documentos elaborados en distintas instancias: nacionales, de la jurisdicción bonaerense y por otros organismos vinculados a la educación, en los que se hace referencia a la dirección escolar y a su articulación con un entorno cada vez más complejo, debido a los cambios operados en la sociedad argentina *a posteriori* de la reforma del noventa y en el marco de la

crisis económico social que afectara a la Argentina en los años 2001-2002, cuyas consecuencias aún son visibles.

RECONFIGURACIONES DEL ROL DIRECTIVO EN CONTEXTOS INCIERTOS. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA DE LOS AÑOS NOVENTA

Durante los años noventa y en el contexto de las políticas neoliberales que caracterizaron a la región latinoamericana, se implementaron una serie de reformas que apuntaban a dismantelar el Estado Benefactor y a sus instituciones bajo el imperativo de lograr mayores niveles de eficiencia y eficacia, que permitieran una inserción competitiva de los países de la región en el contexto internacional. Los sistemas escolares no quedaron al margen y las agendas reformistas en el plano educativo se constituyeron en torno al problema de la instrumentalización del saber, afectando no sólo a los contenidos curriculares, sino de manera especial a los cambios en las instituciones escolares y a la formación de docentes y directivos escolares.

Definidas y aceptadas como indispensables las modificaciones que deberían implementarse en las escuelas, la retórica reformista se concentraba en las herramientas de acción para alcanzarlas. En Argentina los principales ejes de la reforma educativa, como en el resto de los países de América Latina, se constituyeron en torno a la autonomía de la institución escolar y de sus actores, así como alrededor de la profesionalización⁴ de estos últimos, especialmente los

⁴ García, L. (1999) analiza desde una perspectiva sociohistórica el origen y el desarrollo del concepto de profesión. El fenómeno de las profesiones se vincula con la modernidad. Etimológicamente profesión deriva del término alemán *Beruf* —no tiene en español un vocablo equivalente— y surge de las traducciones luteranas de la Biblia. Alude a un doble significado *vocación* y *profesión*. Desde una perspectiva clásica, la profesionalidad —es decir el ejercicio habitual de una profesión— era entendida como la posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades. Algunas investigaciones latinoamericanas, como las llevadas adelante por Cerda, Nuñez y Silva (1991), constataron que el sistema educacional no escapa a las tendencias modernas, en el sentido que ante el predominio de la organización burocrática de gran escala y la creciente especialización «se ha ido produciendo un fenómeno de pérdida del profesionalismo en el rol docente, tendiente mas bien a que este desempeñe una función técnica e incluso, en algunos casos, meramente operativa» (p. 25). En Argentina las investigaciones realizadas entre los años '80 y '90

directivos escolares, quienes fueron considerados pilares fundamentales en la obtención de una mayor calidad educativa. Este discurso, destinado al plano de la gestión escolar, reclamaba la emergencia de líderes exitosos, autónomos, eficaces y eficientes, capaces de llevar adelante los principios sustentados por una nueva (renovada) tecnología moral en el marco de las políticas de la Nueva Derecha. En otras palabras, las características que debían poseer aquellos que ejercieran el rol de director escolar constituyeron un nuevo corpus de valores que vino a reemplazar a aquel que proponía al *director como transmisor de valores*, al *ejemplo en pulcritud, rectitud y moral*, propios de la etapa de construcción y consolidación del Estado Nación a mediados del siglo XIX.

Estos *modelos a seguir*, estructurados rígidamente a partir de valores considerados universales y sustentados en una racionalidad única, fueron reemplazados durante los años noventa por una imagen del director entendido como gestor exitoso de las instituciones eficientes. Dicho discurso se complementaba con la afirmación de que las estructuras organizacionales propias de la modernidad, regidas por una racionalidad burocrática, jerárquicamente determinadas, inflexibles, ya no podían dar respuestas a las demandas de las sociedades actuales.

Se planteaba la necesidad de generar organizaciones flexibles, cambiantes, que pudieran adaptarse rápidamente a las exigencias de los consumidores. A la escuela, incluida dentro de dichas organizaciones, también se le atribuían características que la condena-

por Martínez, D. y otros (1997) concluyen que en ciertas ocasiones el docente asume una actitud más ligada a lo vocacional mientras que en otras circunstancias reivindica una posición más cercana a un profesional con autonomía. Esta doble posición asumida por el maestro tiene su explicación histórica puesto que en el propio origen de la noción de profesión el concepto aparece teñido con esa dualidad de sentido. Otros autores vinculan la profesionalización docente con diversas cuestiones como la investigación sobre la práctica (Santos Guerra, 2001), con la capacidad de trabajar de manera colegiada (Hargreaves, 1996; Beltrán Llavador & Alonso, 2000) y con extender los espacios de autonomía a la dimensión institucional (Cantero, 2001). De otro lado, Pérez Gómez (1998) la considera un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación. Como se puede apreciar, estas son concepciones de profesionalidad muy alejadas de la clásica, mencionada con anterioridad.

ban a la obsolescencia. Se demandaban estilos de organización y de gestión institucionales que correspondieran a las nuevas formas del trabajo y a una concepción de educación que proponía el desarrollo de la autonomía basada en la reflexión crítica y permanente por parte de los actores involucrados. Para esto, se apelaba a categorías discursivas: tales como la autonomía, la profesionalidad, la democratización de la gestión, todas ellas condiciones indispensables para la elaboración del proyecto educativo institucional, que paradójicamente, se convertían en nuevas formas de regulación de la función directiva que expresaban la necesidad de gestores capaces de ejercer el liderazgo institucional.

INTERPELACIONES OFICIALES A LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS DE ALTA CONFLICTIVIDAD SOCIAL

Las políticas neoliberales promovidas durante los años noventa en nuestro país no sólo profundizaron los niveles de pobreza, sino también el incremento de la desigualdad, tanto de la distribución como del acceso a los bienes culturales y a los recursos económicos. Cuestión esta que derivó en la exclusión de buena parte de la población nacional de condiciones de vida aceptables⁵. La lógica del mercado y de los poderes económicos internacionales potenciaron las desigualdades, favoreciendo la concentración de privilegios y riquezas en sectores minoritarios, profundizando los niveles de desempleo y precarización laboral.

Estas tendencias se profundizan con la crisis económica argentina de 2001 -2002, que agrava la situación de las familias de sectores sociales más pobres, lo que genera nuevas demandas sociales y educativas que desplazan a la escuela cuestiones que antes eran atendidas por otras instancias (sociales o familiares). Situación que se hace extremadamente compleja en un proceso donde todas las

5 La evolución de la tasa de desempleo permite apreciar la profundidad de la crisis social argentina, con el consecuente aumento de la pobreza. Antes del modelo de apertura económica, la desocupación se ubicaba entre un 3% y un 6%, superó el 16% en 1995 y llegó al 21,5% en el 2002 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC, 2003).

instituciones, incluidas la escuela y la familia, ponen de manifiesto un pronunciado declive de su capacidad instituyente⁶ (Dubbet & Martuccelli, 1999).

Investigaciones recientes en Argentina muestran algunas configuraciones en las familias de niños y adolescentes escolarizados que pertenecen a sectores marginales (Duschatzky, 2000). En estos grupos familiares, más allá de caracterizarse por una estructura no tradicional (familias ampliadas, presencia de no familiares a cargo de los menores), los adultos no pueden cumplir roles paternos o maternos, de tal suerte que los niños y los jóvenes quedan expuestos a situaciones sociales de violencia y desamparo, desarrollan su vida al margen de todo marco de protección y cuidado, interactúan la mayor parte del día con sujetos completamente ajenos a los vínculos consanguíneos que suelen ser fuente de identificaciones y presentan rasgos de lo que Narodowski (1999) denominó *infancia o juventud desrealizada*, conformada por niños o jóvenes que trabajan a edad temprana, que viven en la calle y algunas veces ligados a la economía ilegal —robo, prostitución, venta de sustancias prohibidas— (Martignoni, 2005).

Estos tipos de infancias y juventudes muestran el declive de la capacidad social de otorgar a los niños y a los jóvenes una respuesta orientada a su reinserción en términos de infancia o juventud heterónoma, dependiente y obediente, a la manera en que lo realizaba el discurso de la sociedad moderna.

Buena parte de estos niños y jóvenes están actualmente escolarizados en el sistema formal (Duschatzky & Corea, 2002) y en este escenario la escuela estaría asumiendo una serie de funciones que tradicionalmente se realizaban en el entorno familiar, pero con el agravante de un profundo deterioro de la articulación tradicional sostenida por la alianza escuela-familia. La necesidad, por parte del Estado, de que la escuela y sus actores establezcan nuevas relaciones

6 Entendemos a *lo instituido*, como aquel sistema de normas y valores que orientan las conductas, es el orden establecido. Cuando decimos instituyente nos referimos a la capacidad de ciertas organizaciones que dan lugar a prácticas concretas que provocan movimiento frente a lo establecido.

con la sociedad y la comunidad, tratando de amortiguar estos procesos, se hace evidente en distintos documentos oficiales. Así, en el “Programa Nacional de Inclusión Educativa. ‘Todos a Estudiar’”⁷, elaborado por el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología (2005, p. 14), puede leerse lo siguiente:

Nosotros pensamos que en las situaciones de los niños que se encuentran en un estado de vulnerabilidad social, si bien la escuela es un espacio muy importante, hay otras instituciones para ellos. Estas instituciones pasaron a ser muy importantes y protagónicas, y en el cambio de la estructura social argentina, en muchos casos estas reemplazan a la familia o la toman y la acompañan en el desarrollo de determinadas intervenciones con los niños. En este sentido, nosotros proponemos que la escuela, desde un lugar central, conforme una comunidad de aprendizaje conjuntamente con la comunidad en la que está inserta. Es por eso que debe sumar su trabajo al de estas instituciones sociales para cumplir con el objetivo que nos hemos propuesto.

Más adelante se sostiene:

La exclusión educativa de muchos niños y jóvenes en el desarrollo de su trayectoria escolar no es un problema sólo de la escuela, sino que es necesario abordarlo como síntoma de una dinámica social compleja en la que, si bien la escuela es parte importante y no puede deslindar responsabilidades, también quedan incluidas la familia, la vida cultural, lo social, la salud, lo laboral, lo económico y la participación ciudadana. Dada esta complejidad, y entendiendo la riqueza que brinda un abordaje integral, proponemos una modalidad de gestión que impulse integraciones múltiples, tanto hacia adentro del Estado como en otras áreas y sectores de la sociedad, para lograr un modelo de trabajo articulado. Es por eso que,

7 El “Programa Nacional de Inclusión Educativa ‘Todos a Estudiar’” del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se desarrolla en cogestión con la Fundación SES (Sustentabilidad, Educación, Solidaridad), la Fundación de Organización Comunitaria (FOC), la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y el acompañamiento de la Unicef. Este Programa ha planteado, desde su inicio, la importancia de la gestión asociada entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para llevar adelante una política pública destinada a que los niños y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela en situación de vulnerabilidad puedan volver a las aulas.

recuperando algunas experiencias que se han venido desarrollando en nuestro país y en el exterior, proponemos un nuevo modelo de gestión en el que el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil trabajen en forma asociada. Las escuelas y sus organizaciones barriales juntas por un mismo objetivo: la inclusión educativa y la inserción en sus comunidades de los niños, adolescentes y jóvenes de su barrio (Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p. 24).

La intención de este programa es establecer líneas de intervención sobre la tensión educación-pobreza, fortaleciendo la inclusión y la permanencia en el sistema educativo, así como la promoción y el egreso de los alumnos mediante la implementación de políticas institucionales y pedagógicas orientadas especialmente al tercer ciclo de la Educación General Básica. Se trataría de generar acciones en red entre la escuela y otras instituciones, que no implicarían la sustitución de las medidas esenciales tanto de la familia como de la escuela —en tanto agencias tradicionales de socialización—, sino de acciones complementarias que permitirían dar respuestas a nuevas demandas emergentes en un contexto de debilitamiento de lo social (Nuñez, 2003).

Alberto Sileoni, Secretario de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en un discurso pronunciado en el acto de presentación del “Programa de Inclusión Educativa ‘Todos a Estudiar’”, señalaba en 2005:

El Estado tiene límites en muchos temas, aun cuando este intenta volver a ser un Estado presente y central: El Estado tiene límites, la escuela tiene límites. Por eso esta nueva estrategia que presentamos no puede hacerla solo el sistema educativo formal, la tenemos que hacer en concurso con otras instituciones. Y verdaderamente estamos muy a gusto y muy orgullosos de poder trabajar con otras organizaciones de la comunidad [...]. El Estado es insuficiente para resolver algunas cuestiones que exigen el conocimiento fino del entramado social, a donde las organizaciones del Estado no pueden llegar (Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p. 14).

Sin embargo, en el mismo acto de presentación Gladis Kochen, coordinadora del “Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar””, en su discurso sostenía lo siguiente:

¿Trabajar juntos porque *queremos* o porque *no podemos solos*? Nos parece importante señalar que el sentido de trabajar juntos (escuelas y organizaciones) se apoya más en el deseo *—queremos—* que en una imposibilidad *—solos no podemos—*. Es el deseo orientado a la construcción de un modelo de país en donde existan más frecuentemente estos encuentros (Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p. 16).

Mas allá de esta suerte de contradicción entre los discursos pronunciados, se pone de manifiesto la intención de recurrir a otras instituciones de la comunidad —ya sea por opción o por necesidad— para lograr el cumplimiento efectivo del mandato educativo: inclusión y culminación de los estudios de los jóvenes de sectores con más carencias de nuestra sociedad.

Distintos factores estarían incidiendo en esta tendencia. Frente al desmoronamiento de otra de las instituciones: la familia, que acompañaron y legitimaron tanto la cultura escolar como sus estrategias de disciplinamiento, recurrir a otras instituciones de la comunidad permitiría ejercer el control de públicos escolares cada vez más diversos (Martignoni, 2005). Se trataría de renovar aquella *ortopedia institucional* (Manzione, 2009) organizada a partir del siglo XVI y que estaba destinada a la moralización de los niños y jóvenes de sectores pobres que, en el contexto de la Modernidad, devendría en una *ortopedia moral* y que tendería a una autoregulación basada en la reflexión y en el autoescrutinio pastoral⁸ (Hunter, 1998).

⁸ El sistema de educación moderno, según este autor, es en su genealogía un *híbrido burocrático-pastoral*, una forma de *pastoralismo estatal*, es una de las creaciones del Estado liberal del siglo XIX. La escuela es una institución híbrida, producto de *la interacción no planificada* del aparato administrativo del Estado con una *tecnología de la existencia* del siglo XIX: la disciplina pastoral cristiana. La escuela, tal como se desarrolló hasta el presente es una amalgama de gobernanación burocrática, con su preocupación por el bienestar mundano de los ciudadanos y por la población, y del empleo de técnicas de pedagogía pastoral configuradoras de sujetos, acompañadas por sus artes de autoescrutinio y por su cuidado de las almas.

Así mismo, el hecho de que el Estado recurra a otras organizaciones para intervenir sobre las poblaciones de extrema pobreza invita a preguntarse cuál es el rol que asume en este nuevo escenario. Tradicionalmente fue el agente que estuvo por encima de las diferencias, tratando de generar sentido y de brindar seguridad a la vida en común. Ahora pareciera que ya no puede cumplir con esa función si no es a través de otras organizaciones o particulares que son llamados a comprometerse.

En cierta manera podría decirse que el Estado estaría redefiniendo su lugar en aquellas funciones que históricamente justificaron su existencia. El Estado no abandona su misión educadora ni la producción de hegemonía, sino que redefine su accionar. Si el *locus* es la comunidad, el voluntariado es la estrategia que se propicia como forma de articular y desarrollar las acciones. El Estado aparece como el gran articulador, un conductor que busca en la comunidad el compromiso y a quien le asigna el lugar de sustentabilidad y responsabilidad en la formación (Grinberg, 2008).

Nos encontramos ante un nuevo modelo de gestión que promueve el trabajo cooperativo impulsa nuevos escenarios. El desafío es superar los dispositivos de trabajo centrados exclusivamente en lo escolar, para animarnos a abrir los horizontes hacia una pedagogía social que concentre los esfuerzos donde están los mayores niveles de vulnerabilidad social (Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p. 24)

La preocupación manifestada por el Estado Nacional tiene su correlato en la Provincia de Buenos Aires, que es reflejado en algunos documentos de trabajo elaborados por la Dirección de Educación Primaria Básica (EPB, 2006, p. 1): “trabajar en red con todos los sujetos de las distintas organizaciones de la comunidad para la inclusión, entendiendo a la educación como un derecho ciudadano”. Otro documento destinado a acompañar el trabajo de *los equipos docentes (inspectores, directivos, maestros) al inicio del ciclo lectivo 2006*, titulado “El rol del director escolar en la gestión institucional escolar” señala nuevos roles para los directores escolares en el ámbito jurisdiccional, tal como puede apreciarse a continuación:

Gestión institucional en nuevos escenarios sociales

■ *Objetivos*

- Fortalecer la gestión curricular institucional en 800 escuelas de menos de 400 alumnos y alto NBI.⁹
- Promover las relaciones interinstitucionales e intersectoriales de las escuelas en el ámbito local.
- Propiciar la convivencia intersubjetiva e intercultural.

Los nuevos escenarios sociales que atraviesan a la escuela actual —alto nivel de NBI, desocupación, nuevas formas de trabajo infantil, entre otros— han favorecido que esta tuviera que ocuparse de cuestiones de asistencia social en desmedro, muchas veces, de su función pedagógica. Este fenómeno es acompañado también de altos índices de deserción, desgranamiento, repitencia y fracaso.

Por otro lado, tenemos que ante estos mismos escenarios existen escuelas que logran gestiones curriculares institucionales exitosas. Este proyecto se plantea como problema la diversidad de modelos de gestión institucional en la concreción de procesos de inclusión escolar con calidad de aprendizajes y se propone fortalecer el desarrollo de prácticas de gestión y de enseñanza que estimulen el protagonismo de alumnos y docentes, en el marco de la convivencia intersubjetiva e intercultural, para lograr el aprendizaje de saberes socialmente productivos (p. 7).

En el párrafo anterior parecería que la gestión escolar debería construirse sobre esos escenarios de marcada exclusión social, que

⁹ Las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) remiten a la condición que afecta a personas o grupos sociales que, en razón de situaciones de marginalidad o carencias, no logran satisfacer sus demandas en salud, alimentación, vivienda, vestimenta y trabajo. Se consideran hogares con N.B.I aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de tres personas por cuarto (hacinamiento crítico), hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo), hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua, hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela, hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario). Fuente: INDEC; Censos de Población, 1980,1991 y 2001; Situación y Evolución Social (Síntesis No. 4); Consudec No. 843 - 1998.

en cierto modo se naturalizan, ya que no hay alusión a las causas y posibles soluciones, sin embargo, sería posible construir *estilos de gestión* que permitirían actuar sobre ellos (Manziona, 2005; Grinberg, 2008). Los estilos de gestión aparecen como pilares fundamentales para evitar la deserción escolar y favorecer la inclusión de los sectores más precarizados por las políticas neoliberales de los noventa, matiz que estaría poniendo de manifiesto un cambio en las interrelaciones gubernamentales destinadas a los directivos escolares: de la concepción como *gestor de instituciones inteligentes*, competitivas y exitosas, a la idea de una gestión institucional escolar que permita redimir la situación de las poblaciones pauperizadas a través de la gestión del riesgo, implicando «la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibiliten nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos, entendiéndolos aquí según la noción de actores sociales propuesta por Touraine» (Nuñez, 2003, p. 23).

Otro documento de la Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Subsecretaría de Educación, titulado “El rol del director en la gestión curricular institucional” (2005), sostiene lo siguiente:

Este documento aborda el rol del director escolar como conductor del proceso de gestión curricular y considera que, en el ejercicio de ese rol, el director diseña y lleva a cabo acciones que involucran a los diversos sujetos que interactúan en la escuela, institución cuyo sentido se construye sobre la base de una misión fundamental: enseñar (p. 4).

[...] La dimensión política y social es la que da sentido al propósito que se persigue con la acción pedagógica. Si se sigue el ejemplo, el punto de intervención podría quedar expresado de la siguiente manera: la formulación de acuerdos institucionales en referencia con la selección de contenidos que aseguren la inclusión (p. 6).

Democratizar las prácticas educativas supone consolidar procesos de participación. Profundizar las condiciones en aquellas instituciones que avanzaron en este sentido y propiciarlas en las que atraviesan procesos incipientes, son tareas que involucran al director, al inspector y a la co-

munidad. Pero es *el directivo*¹⁰, con el apoyo sistemático de todos los distintos sectores, quien debe promover que estos procesos de participación sucedan, se consoliden y se sostengan en el tiempo (p. 7).

Más adelante, el mismo documento propone que el director escolar realice:

Acuerdos intersectoriales con organizaciones comunitarias, gubernamentales y no gubernamentales para la búsqueda de soluciones conjuntas a aquellos problemas cuya solución redunde en mejores aprendizajes. *Construcción de redes* para consolidar la relación entre la escuela y otros sectores mediante asociaciones de mutua cooperación (p. 15).

El modo y las formas de relacionarse con estas instituciones, así como la capacidad de que esos vínculos tengan consecuencias positivas para los alumnos, van a depender del sentido que cada directivo, en particular, pueda construir para sus prácticas. En este sentido, parecería que la gestión de la institución escolar ya no sólo estaría demandando la creación de condiciones que permitieran modificar situaciones no sólo a través de los medios de los que se disponen, sino también crearlos y articularlos. En otras palabras, el concepto de gestión, a diferencia del de administración, estaría implicando la inclusión de conocimientos que permitan el diseño y el desarrollo de proyectos y más aún, que no consideren a la planificación como un acto previo a la acción, sino como una práctica que monitorea permanentemente lo que sucede durante el desarrollo de esa planificación. (Grinberg, 2008).

Paralelamente a los discursos oficiales, otras instituciones dedicadas a la investigación educativa redefinen, de manera convergente con las instancias oficiales, las funciones destinadas a los directores escolares:

Entre las competencias consideradas clave para una buena gestión en el ámbito educativo, IIPE-UNESCO Buenos Aires reconoce las siguientes cinco: 'saber analizar las situaciones para la toma de decisiones, saber

¹⁰ El destacado es propio.

comunicar, saber manejar conflictos, saber liderar, conducir un equipo de trabajo y trabajar como parte de ese equipo' (Braslavsky & Acosta, 2004, p. 9). Si bien éstas remiten principalmente a la gestión del sistema educativo, son necesarias también para una buena gestión dentro de las escuelas. Otras competencias necesarias que se sugieren son saber negociar, saber reflexionar incorporando visiones distintas a las propias (de alumnos, padres, y otros agentes de la comunidad) y ensayar nuevas alternativas ante problemáticas recurrentes (IIPE, 2007. p. 29).

Más adelante, en el mismo documento, puede leerse lo siguiente:

[...] los *buenos directores* 'despliegan su competencia poniendo en acción su saber (conocimientos), su saber hacer (saberes procedimentales), su saber ser (principios y actitudes) y ciertas características y cualidades personales que les permiten 'actuar' en función del sentido que se construya para esa escuela (p. 35). Los directores, [...] que tienen la capacidad de ver funcionar la escuela en toda su secuencia y complejidad, son hábiles para trabajar en coordinación con los docentes y se convierten por eso en buenos gestores de equipos, saben mantener contacto frecuente con las distintas autoridades educativas y actuar como buenos representantes de la escuela, tanto hacia adentro como hacia fuera [...]. En estos casos el director se coloca en un lugar visible y estratégico de la organización escolar (p. 35).

En ambos párrafos pueden apreciarse claramente las renovadas demandas a los directores escolares, que aún conservan aquel sesgo gerencialista originado en las reformas de los años noventa.

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

El Estado Nacional en Argentina ha sido el impulsor de todos los cambios y reformas diseñados y producidos en los distintos planos en general y en el educativo en particular, desde los orígenes del sistema educativo nacional, sobre la base una racionalidad y estrategias de gubernamentalidad¹¹ determinadas. Las reformas educa-

¹¹En *Seguridad, territorio, población* Foucault expone el concepto de gubernamen-

tivas, justificadas a raíz del diagnóstico del cambio social y de sus consecuencias, proponen la necesidad del cambio y de las interpe-laciones a sus actores.

En los últimos años el advenimiento de la sociedad del ge-renciamiento ha implicado una redefinición de estas últimas. En ese sentido, desde distintos sectores (académicos, políticos, etc.) se seña-la que el oficio de la dirección escolar debe cambiar, puesto que, al igual que la escuela, tiene que adaptarse a los cambios sociales. Son formulaciones realizadas sobre supuestos que se presentan como universales, como es el caso de la ciudadanía participativa o cuando se habla de la adquisición de determinadas competencias, que sólo logran restringir el debate a la elección de determinadas prácticas y procedimientos que se consideran eficaces y necesarios para cumplir con la promesa inconclusa de la modernidad: la inclusión educativa.

La nueva reingeniería de las organizaciones escolares y la re-definición de los roles directivos, apuntaría a acercar la decisión al ámbito de la ejecución. No obstante, no pareciera que esto estu-pliera vinculado con la democratización del poder, sino más bien con nuevas lógicas en la manera de ejercerlo. Se crea un sujeto que asume la responsabilidad por el proceso, para lograr determinados resultados en una realidad que ya no es estable, sino contingente, y en la que se ha asumido que lo único permanente es justamente la incertidumbre, la inestabilidad, el riesgo. En otras palabras, la ética de la obligación es sustituida por la ética de la responsabilidad (Manzione, 2005), procurando el surgimiento de un *individualismo*

talidad de la siguiente manera:

Con esta palabra, *gubernamentalidad*, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tie-ne por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por *gubernamentalidad* entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar *gobierno* sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, [...] el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se *gubernamentalizó* poco a poco. (Foucault. 2006, p. 136).

altruista donde el individuo está obligado a tomar sus propias decisiones (Beck & Beck Gersheim, 2003, p. 31).

Esta nueva tecnología moral y política, condensada en *la gestión*, se correspondería con el advenimiento de una sociedad móvil, fluida, que no es compatible con la gramática básica de la institución escolar (Tyack & Cuban, 2001) producto de la modernidad, ni tampoco con los modos tradicionales de entender a la dirección escolar.

Cuando los teóricos de la gestión manifiestan el deber ser de una dirección escolar exitosa, en la que ahora se incluye el imperativo de la articulación con otras instituciones con el objetivo de reducir el número de niños y jóvenes de sectores pobres excluidos de la escolarización, también llevan a cabo prácticas de clasificación y el control de anomalías, crean paralelamente, el decálogo de la *mala* gestión.

El director escolar debería no sólo ser un pedagogo responsable, sino que además debería transformarse en líder comunitario de una escuela que no sólo conservara su función pedagógica, sino que también deviniera en una organización comunitaria. En el seno de un proceso en el que los modelos tradicionales de profesionalismo se desintegran, las nuevas formas emergentes de profesionalidad ampliada (el director orientador-redentor) envuelven a los directores escolares en una paradójica situación (Hargreaves, 2003), por un lado se encuentran en el centro de las demandas por los cambios y las reivindicaciones sociales que exceden su rol profesional y, por el otro, no pueden renunciar a ser viabilizadores de propuestas de educación cada vez más incluyentes, que garanticen el acceso a lo social en un sentido amplio y plural. Es decir, una sociedad en la que las respuestas a las problemáticas sociales aparezcan como problemas individuales, que por lo tanto requieren soluciones particulares basadas en las capacidades de cada individuo/director escolar o en las características singulares de cada escuela.

Sin embargo, no todos lo consiguen y desde el Estado se promueve la articulación con las organizaciones que forman parte de la comunidad escolar, buscando no sólo dar respuestas concretas a

problemas que desbordan las capacidades de la institución educativa, sino también relegitimar a esta última y sus actores.

En esta nueva redefinición del gobierno y su ejercicio, en una redistribución y redefinición de relaciones entre conceptos que conforman una nueva cartografía a la que se articulan los actos y efectos de gobierno (Rose, 1999), se reformula la acción del Estado, que se transforma en *promotor/coordinador*¹² y se presenta como facilitador de acciones tendientes a resolver los problemas individuales a través de la acción conjunta con las organizaciones comunitarias. En otras palabras, se podría hablar de una nueva gramática estatal destinada a la redistribución de responsabilidades, a renovadas formas de regulación y gobierno de lo social, de las conductas. En síntesis, de nuevas formas de construcción de subjetividades.

Por otro lado y atendiendo a que las líneas de acción implementadas en cada contexto singular por los directores conllevan determinadas disposiciones y dinámicas biográficas, contextuales y relacionales, cabe preguntarse cómo se articulan estas cuestiones con los procesos descritos con anterioridad. Cuestión esta que significaría recuperar, en parte, el carácter político de la acción educativa y relativizar las aristas tecnocráticas del concepto de gestión. Queda pendiente indagar cómo resignifican los directivos escolares su experiencia en el actual contexto, cómo construyen y reconstruyen su subjetividad y cómo se piensan a sí mismos hoy.

Preguntarse por lo que *están siendo* implica poder responder: ¿Qué están dejando de ser?, ¿cómo se inscriben viejos mandatos en torno a la función directiva en la nueva contingencia social? Interrogantes que posibilitarán y orientarán el futuro de otras investigaciones.

12 Ya no Estado Educador, Estado Docente o Estado Evaluador, como en otros períodos de nuestra historia.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2002). *La Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. & Beck Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. & Bauman, Z. (2000). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Madrid: Anthropos.
- Beltrán Llavador, F. & Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Birgin, A. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps). (2000). *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en educación y en el trabajo, Argentina*: CLACSO.
- Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos de la antipsiquiatría al post-análisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantero, G. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.
- Cerda, A., Núñez, I. & Silva, M. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente (regulación del rol docente: algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el rol docente)*. Santiago de Chile: PIIE.
- Duschatzky, S. (2000). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO. Manantial.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. & Maartuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Ehrenberg, A. (2000) *El sufrimiento de sí. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Michael Schroter (Ed.). José Antonio Alemany (Trad.). España: Península Barcelona.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- García, L. (1999). La profesión académica en Argentina entre los años 80 y 90. Los historiadores como comunidad académica. ANAIS I Encuentro sobre Educação, Cultura e Política na Aca. Lat. Unicamp, Fac.de Educacao. S. Paulo: *FOCUS*, 33-45.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares- Corredor.
- IIPE/Unesco, Fundación Compromiso, coord. I. Aguerro. (2007). *Escuelas por el cambio. Un aporte para la gestión escolar*. Buenos Aires, Argentina.
- Manzione, M. A. (2005). *Una aproximación diagnóstica a los estilos de gestión institucional en las escuelas de Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires*, Tesis de Maestría. Argentina: FLACSO (inédita).
- Martignoni, L. (2005). La experiencia de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones. Argentina: NEES-UNCPBA-
- Martínez, D., Valles, I. & Kohen, J. (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Narodowsky, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual, edu/causa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- Palamidesi, M. (1998). La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad. *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO/Novedades Educativas, 9(19), Buenos Aires.
- Pérez Gómez, M. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Robles, F. (1999) *Los sujetos cotidianidad. Elementos para una microsociología de los contemporáneo*. Talcahuano: Sociedad hoy.

- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Argentina: Homo Sapiens.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México: Fondo de Cultura Económica.

Documentos

- Ministerio Nacional de Educación Ciencia y Tecnología. (2005). *Programa Nacional de Inclusión Educativa. "Todos a Estudiar"*.
- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria Básica. Subdirección de Gestión Curricular Institucional. (2005). *El rol del director es la gestión institucional escolar*. Material destinado a directivos escolares (EPB) de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria Básica. (2006). *Proyecto educativo de EPB. Documento de trabajo para inspectores de EPB*.