



Autoras: Abrate, Liliana del Carmen; López, María Eugenia y Gómez, Sandra María

Documento de conferencia

Un proyecto sobre la autoridad pedagógica y el gobierno de las instituciones

Año: 2019

Abrate, L. del C., López, M. E. y Gómez, S. M. (2019). Un proyecto sobre la autoridad pedagógica y el gobierno de las instituciones. En O. Falconi. y L. del C. Abrate (Comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"* (tomo 4, pp. 335-347). Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/342>

Mesa 8. Abordajes pedagógicos: tradiciones, perspectivas críticas y fronteras. géneros y feminismos

Un proyecto sobre la autoridad pedagógica y el gobierno de las instituciones

Autoras: Liliana Abrate, María Eugenia López y Sandra Gómez

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Resumen

A partir de las investigaciones realizadas en los últimos períodos sobre la Autoridad Pedagógica, iniciamos en esta etapa un nuevo proyecto que reorienta la mirada hacia el gobierno de las instituciones, particularmente sobre las posibles reconfiguraciones de la Gestión Directiva ante la implementación de experiencias alternativas que van modificando el formato escolar moderno, al menos en alguno de sus rasgos constitutivos.

Presentamos aquí el proyecto de investigación en curso, repasando cuestiones teóricas y revisando el planteo metodológico.

En este proyecto de investigación nos proponemos identificar los rasgos que adquieren los procesos de construcción de la autoridad pedagógica desde quienes asumen la conducción de las instituciones y considerando las tensiones que se expresan durante procesos de transformación, ya sea que provengan de disposiciones ministeriales o bien desde las propias iniciativas de los actores institucionales.

La autoridad pedagógica en escuelas en transformación.

En los últimos años, el nivel secundario se encuentra inmerso en procesos particularmente movilizadores, no sólo por la extensión de la obligatoriedad desde las normativas vigentes, sino también por diversas disposiciones ministeriales que procuran implementar variaciones en el formato escolar. En la provincia de Córdoba, se han concretado propuestas como el PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad); las escuelas PRO-A

(Programa Avanzado de Educación con énfasis en las TIC) y un nuevo régimen académico para el nivel secundario que se está implementando en escuelas piloto; en cuyos espacios se habilitan experiencias alternativas, tal como la definiremos más adelante.

Asimismo, es frecuente encontrar iniciativas colectivas para generar propuestas diferentes en la organización de la enseñanza al interior de la institución, las que procuran superar problemáticas específicas, hoy abordadas desde políticas educativas que reconocen el derecho a la educación y los desafíos de la inclusión.

Resulta interesante y necesario entonces, revisar y analizar las características que asume el ejercicio de la autoridad pedagógica desde la gestión directiva de esas escuelas, teniendo en cuenta su responsabilidad para con el gobierno de la institución.

Nos propusimos algunos interrogantes inicialmente:

-¿Qué características asume el ejercicio de la autoridad pedagógica ante la implementación de una experiencia alternativa en la escuela secundaria u otras instituciones educativas que trabajan con jóvenes?

-¿Cómo se tramita el ejercicio de la autoridad pedagógica desde la gestión directiva en procesos de transformación del formato escolar?

-¿Qué acciones se despliegan desde un equipo directivo para generar y/o implementar transformaciones en el formato escolar?

-¿Qué condiciones institucionales obstaculizan o posibilitan la implementación de experiencias alternativas en las instituciones educativas?

Se formuló el problema de investigación en los siguientes términos:

Durante los procesos de implementación o sostenimiento de experiencias alternativas en escuelas secundarias, se posibilita la revisión de sus formas de gobierno y la construcción de diversas modalidades de ejercicio de la autoridad pedagógica. En tal entramado, interesa conocer cómo se tramita la autoridad pedagógica desde la gestión directiva, que intervenciones se concretan en relación a las transformaciones en curso y las principales tensiones que se desatan a partir de las problemáticas emergentes.

Sobre el marco teórico

Ahora bien, el marco teórico que sostiene el proyecto parte de la revisión de un número importante de investigaciones recientes sobre el problema de la autoridad, desde distintas perspectivas, lo que evidencia el creciente interés por la temática, tal como lo presentan variadas líneas de indagación, algunas vinculadas con la conflictividad social, con nuevos sentidos que se otorgan desde los sujetos pedagógicos, con cierto malestar en los intentos de ejercer la autoridad pedagógica; etc. (Guadalupe Torres, 2014)

Repasando tal panorama, en nuestros trabajos nos posicionamos en otra línea, desde un enfoque institucional, para indagar los modos en que las escuelas secundarias tramitan la construcción de la autoridad a su interior, las estrategias que los colectivos institucionales desarrollan para construir y/o fortalecer la autoridad pedagógica en el quehacer institucional. Profundizando la dimensión pedagógica como una categoría analítica específica, se enfocó la complejidad y multidimensionalidad que se expresa al considerar aspectos individuales de los sujetos involucrados –docentes, alumnos, directivos – como también el entramado de construcciones colectivas, más o menos instituidas. Desde esta perspectiva, cabe señalar que lo colectivo, lo común en la vida institucional es heredero pero al mismo tiempo constructor de un conjunto de representaciones que permiten interpretar y actuar en el cotidiano escolar, al modo de una matriz de significaciones más o menos compartida entre el conjunto de actores; incorporada explícita o implícitamente en un proyecto educativo (Juri, 2012)

En este entramado, es importante diferenciar dos procesos: por un lado, la construcción colectiva de acuerdos acerca del ejercicio de la autoridad pedagógica en una institución y por el otro, el proceso de construcción de la autoridad pedagógica de parte del equipo directiva en procura de su reconocimiento. En el trabajo empírico realizado resultó relevante este segundo aspecto, aunque no fuera el foco de la investigación; evidenciando la incidencia de las intervenciones de parte de los equipos directivos en relación a determinadas prácticas y situaciones escolares disruptivas.

En el marco de las normativas vigentes y desde una perspectiva inclusiva que garantice el derecho a la educación en el nivel secundario, se requiere de la revisión de prácticas rutinizadas, para propiciar la implementación de nuevos formatos escolares. En los últimos

años se verifica una tendencia transformadora interesante junto a problemáticas diversas que ponen bajo revisión las formas de gobierno escolar.

En tales procesos, el ejercicio de la autoridad pedagógica va desplegando diversas tensiones y reconfiguraciones. Entre los especialistas se sostiene que existe un modo de ejercicio de la autoridad propio de un formato escolar gestado y desplegado en la modernidad, el que hoy está en crisis. No asistimos ante una crisis de la autoridad en abstracto, sino a un modelo de ejercicio de la autoridad propio de un tiempo histórico. En trabajos anteriores damos cuenta de ciertos procesos de “reconfiguración”, en el que se reconocen formas muy variadas en su ejercicio, el que se caracteriza por equilibrios precarios donde nada de lo que antes estaba dado hoy se sostiene y en el que se evidencia sus límites y posibilidades. Sostuvimos en un artículo: “... *la indagación sobre la problemática de la autoridad pedagógica en las escuelas, desde la especificidad del discurso pedagógico, permite reconocer las formas que adopta su ejercicio, sus posibilidades y limitaciones. Sería imposible ligarla solo a cuestiones individuales, que sin dejarlas de lado, se deberán considerar en relación a otras que configuran los vínculos pedagógicos, como las características institucionales.....*” (Abrate, Juri, Van Cauteren, López, 2014:3)

Es desde estas consideraciones teóricas que procuramos dar continuidad al análisis de los procesos de construcción de la autoridad pedagógica en el gobierno de las escuelas secundarias, focalizando la mirada en aquellas situaciones en las que una experiencia alternativa visibiliza lo que en otros momentos puede permanecer oculto .

Acerca del gobierno y la gestión directiva

Se focaliza la investigación en torno al gobierno y la gestión directiva en las escuelas secundarias, en tanto se considera que el trabajo institucional está atravesado y configurado por su carácter político (Nicastro, 2017). Desde la década del 90 en que se incorporó el término gestión se abrió el debate acerca de sus significaciones. El marco empresarial desde donde se sustrae, vincula la noción de gestión al direccionamiento y a los resultados; con una visión economicista, procurando evaluar la tarea educativa en términos de costos - beneficios y desconociendo la complejidad de la lógica pedagógica (Blejmar, 2005)

En el mismo sentido, Frigerio (2004) advirtió sobre las limitaciones que implicaba adoptar un significado restringido del concepto de gestión e identificó el término de gobierno como una noción más amplia que incluye la anterior. Por aquel entonces, sugería la conveniencia de comenzar a hablar de gobernar las instituciones educativas, en vez de gestionar; pero se reconocía la prevalencia que estaba ocupando el término gestión.

Desde el posicionamiento adoptado para esta investigación, se sostiene una perspectiva de gobierno y gestión que implica desnaturalizar las prácticas escolares, revisando, interrogando y debatiendo sobre el quehacer cotidiano, reconociendo el desafío de resituar la escuela en un lugar de compromiso social. (Abrate, Van Cauteren, 2014). La investigación procura aportar a un abordaje reflexivo-crítico de las intervenciones pedagógicas en las escuelas, visibilizando el juego de relaciones entre lo existente y lo innovador y el trabajo colaborativo entre diversos actores institucionales.

Acerca de las Experiencias Alternativas.

La adopción de esta expresión responde a un posicionamiento teórico, que a diferencia del concepto de innovación, reconoce la intencionalidad política – pedagógica de generar modificaciones en el formato escolar moderno con una orientación democratizadora. Desde hace varias décadas, Puiggrós desarrolló desde México un programa de investigación (APPEAL) en cuyo marco se profundizó ampliamente el debate en torno al significado e impacto de las alternativas pedagógicas. Más allá de las preocupaciones propias del momento y con el aporte de Gramsci, la autora inscribe el debate sobre el impacto de la escolarización en la transformación social de América Latina (Puiggrós, 1988). En aquel entonces, identifica seis grupos de alternativas pedagógicas, cada uno con sus límites y posibilidades; pero reconociendo el juego dialéctico entre conservación y transformación. Últimamente, la autora, dando continuidad al mismo debate y revisando el concepto sostiene que “... *las alternativas pedagógicas no deben buscar sólo un estatuto analítico de alcances meramente clasificatorios y pretensiones tipológicas. La categoría alternativa forma parte de una bolsa de conceptos, una caja de herramientas teóricas preparada para combinar sus contenidos de manera distintas, así como para transformarlos...*” (Puiggrós, 2005) Y con mayor precisión define las alternativas pedagógica como “*todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología*

pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) mudarán o alterarán el modelo educativo dominante". (Puiggrós, 1990, p. 17-18)

En la misma línea, P. Martinis, al interrogarse sobre los alcances de una experiencia alternativa, agrega el planteo freiriano respecto de la importancia de tales experiencias, aunque sólo tengan un alcance limitado. P. Martinis recupera la idea de que la práctica educativa no debe esperar a que lleguen las transformaciones estructurales para caminar en una dirección contraria al modelo social dominante; especialmente cuando se orientan a garantizar mejores condiciones para la inclusión educativa. (Martinis, 2017)

Es en este sentido que abordaremos las variaciones en el formato de la escuela secundaria, a partir de las alteraciones a alguno de sus componentes y las condiciones de escolaridad que producen, en tanto favorecen o no el derecho a la educación secundaria obligatoria.

Sobre la indagación en proceso

Las indagaciones previas desarrolladas desde 2012 por nuestro equipo de investigación, especialmente las relativas a la dimensión institucional de los procesos de construcción y trabajo en torno a la autoridad nos llevaron a preguntarnos por las características de las formas escolares instituidas en la modernidad en una configuración única, singular, de la transmisión; de la que se reconocen claros y potentes efectos performativos sobre los sujetos, así como estructurantes de la experiencia escolar (Rockwell, 1995).

Ávila afirma que las formas escolares constituyen una "organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes [...] prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables [...] componentes duros" (2007, p.136)

La problematización de la forma escolar está vinculada, decíamos antes, a ciertas condiciones epocales que leen los desafíos institucionales desde otras claves. Por ejemplo, la relación inmodificablemente asimétrica entre estudiantes y profesores como rasgo identitario de la escuela moderna (Pineau et al., 2001), hoy ya no se sostiene en argumentos ligados a la edad, a una "cuota de poder" asignada junto al puesto de trabajo, o a criterios de legitimación incuestionables y conseguidos de una vez y para siempre una vez que se

toma posesión del cargo. Pero además se podría afirmar que el formato escolar “funciona” bajo ciertas condiciones. Uno de los requisitos es que los estudiantes sean dóciles, sujetos sujetos por los mecanismos de disciplinamiento, con cuerpos y mentes moldeables sin mayores resistencias debido a la confianza depositada en la escuela por parte del Estado, las familias y los propios estudiantes. Esta confianza se traduce en convicciones del tipo: esto que hace la escuela “es por su bien”, “es por el bien de la Nación” o la sociedad o... Ahora bien, los nuevos estudiantes ingresados, re-ingresados, recuperados en las escuelas secundarias, no se adecuan a esa pretensión de docilidad, de sometimiento a las reglas de funcionamiento instituidas, sino que se resisten, demandan razones detrás de las normas en uso.

En un plano normativo, la Ley de Educación Nacional Nro. 262016/06 amplía la obligatoriedad al nivel secundario completo. De ello se desprenden una serie de políticas necesarias para la incorporación a la escuela secundaria de gran cantidad de adolescentes y jóvenes que no estaban escolarizados hasta el momento, que mostraban trayectorias discontinuas o ligazones con la escuela de baja intensidad. A las políticas de inclusión de esos jóvenes, el estado ha debido sumar otras políticas que habiliten el pensar las condiciones pedagógico-institucionales en que se tramitaba la experiencia juvenil hasta el momento en la secundaria y que, en muchos casos, operaba como obstáculo para alojar a estos jóvenes que permanecían alejados de las formas escolares y sus dispositivos de disciplinamiento.

En el contexto local, y ya en el presente, la Resolución Nro. 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba establece el “Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria”, a partir del ciclo lectivo 2018 en un conjunto de 76 escuelas de Córdoba, tanto del interior como de la capital provincial. En el marco de ese Programa se desarrolla un nuevo “Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba que tensiona algunas de las piezas de la forma escolar que caracteriza este nivel del sistema educativo que se considera que, de alguna manera, obstaculizan el logro de trayectorias escolares continuas, completas y relevantes, en una temporalidad lo más cercana posible a las trayectorias teóricas.

A los fines de nuestro estudio resultan relevantes los considerandos de tal resolución cuando se afirma:

“Que en este sentido, se hace necesario proponer alternativas institucionales y pedagógicas para la efectiva escolarización y sostenimiento de las trayectorias escolares de los alumnos para garantizar la finalidad propia del nivel: habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio plena de su ciudadanía, para el mundo del trabajo y la continuidad de sus estudios.

Que entre las dimensiones que requieren acciones concretas esta (sic) el régimen académico entendido como el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de la organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela.”

La Resolución posiciona al nuevo régimen académico como “una herramienta constitutiva del gobierno escolar que orienta y define los modos de la organización” (Anexo II, Introducción) en las diversas dimensiones constitutivas del trabajo escolar. A partir de considerar al nuevo Régimen Académico como una propuesta político pedagógica, en las líneas recién citadas es posible identificar principios organizadores que involucran:

- la participación de diversos actores institucionales (algunos de los cuales son más claramente enunciados y otros quedan más difusos en el texto),
- la democratización de las relaciones,
- dar “lugar a un vínculo potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber” (Anexo II, Capítulo II),
- la intención de revertir condiciones institucionales que refuerzan desigualdades sociales y las convierten en desigualdades educativas.

Por lo tanto, es posible hipotetizar que las preocupaciones que llegan a ocupar un lugar en la agenda de la política pública provincial, colocan en una posición de relevancia la necesaria revisión de ciertos elementos que se articulan para construir la forma escolar y las bases normativas que sostenían un modo de autoridad indiscutible... Ahora bien las

representaciones sociales constituyen un basamento de difícil transformación en tanto se han constituido en largos procesos, como modos naturalizados de comprender, vivir y valorar la experiencia escolar.

Analizando en el documento las referencias explícitas a las tareas reservadas para la gestión directiva o a las diversas posiciones en la estructura jerárquica de cada escuela y, en ciertos casos, la indicación de las vinculaciones con la superioridad -en la escala de la Supervisión, Dirección del nivel o Ministerio de Educación-, nos preguntamos: los modos en que se construyen las relaciones de poder, en que circula la comunicación y se propicia la toma de decisiones, ¿constituyen puntos críticos que se leen como obstáculos de las trayectorias continuas, completas, relevantes de los estudiantes de secundaria? ¿Se tensionan esas relaciones verticalistas o permanecen principios de obediencia y sumisión a la superioridad? Si no se tensionan, ¿es porque las lógicas de la burocracia del sistema escolar no se consideran obstáculos el tránsito por la escolaridad?

Si bien no son muy explícitas las características que se esperan de la gestión institucional, hay algunas pistas que nos permiten vincularlas con una concepción de la autoridad pedagógica que se corre de la tarea del disciplinamiento. De hecho se piensa en las autoridades (en todas las escalas) como quienes deben ocuparse del “acompañamiento y cuidado del recorrido escolar de los estudiantes” (Anexo II, Capítulo I).

Asimismo en este nuevo régimen se pone en cuestión una herramienta: la expulsión de los estudiantes. Hasta que se instituye la obligatoriedad de la educación secundaria, y por lo tanto ésta se coloca en el horizonte de los derechos de los jóvenes, la permanencia en la escuela era una obligación de los estudiantes, sostenerse dentro de la institución era una tarea propia de alumnos y sus familias (y no necesariamente de la escuela, sus docentes y directivos). Eran los estudiantes quienes debían asegurarse no quedar fuera de la escuela, ya fuera por inasistencias o por amonestaciones. Como en este último caso, quedar “libre” operaba también como una sanción a pesar de la aparente contradicción semántica que se intuye en el nombre de tal condición. En el nuevo régimen queda explícito que “En ningún caso los jóvenes pierden su condición de estudiante. (...) No existe el estudiante en condición de libre por inasistencias o faltas al acuerdo escolar de convivencia.” (Anexo II, Capítulo I). Asimismo, en lugar de simplemente ir registrando las ausencias o

testimoniando, con alguna anotación en los cuadernos de comunicaciones con las familias, el modo en que los estudiantes llegan a quedar “desvinculados” de la escuela por acumulación de inasistencias, el nuevo régimen indica que la asistencia y la puntualidad son contenidos a enseñar. Por lo tanto se considera que es tanto una responsabilidad de la escuela como del estudiante y la familia, el cumplir con la asistencia y la puntualidad diaria.

Finalmente el nuevo régimen aborda en su capítulo IV los “sentidos, orientaciones y regulaciones sobre la convivencia escolar”. Allí se afirma:

“La escuela secundaria obligatoria está convocada a renovar su institucionalidad fortaleciendo su aptitud para establecer un encuadre normativo interno, enseñar el respeto y la valoración de la ley, sustentando el rol asimétrico de los adultos pero en diálogo con los jóvenes, confiando en ellos, superando estilos verticales, distanciados y unilaterales del ejercicio de la autoridad.

La escuela secundaria está llamada a ser un ámbito en el que se afiance el proceso socializador de los jóvenes como actores responsables de la vida democrática, sujetos de derechos y obligaciones, protagonistas de su propia educación. Este proceso socializador supone la superación del autocentramiento, el descubrimiento de la perspectiva de lo común, la adquisición de la autonomía moral y el descubrimiento de las diferencias como riqueza y no como una amenaza a la propia identidad.

Los climas que se viven en la escuela son un factor fuertemente asociado a la calidad de la convivencia e impactan de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje como tarea propia de cada escuela y en cada momento histórico. El clima escolar es favorable cuando todos los actores, pero de manera particular los jóvenes, cumplen su expectativa de ser reconocidos, tienen sentimiento de pertenencia a la institución y son depositarios de expectativas positivas sobre su desempeño.

La institución es tal cuando puede sostener lo instituido, cuando respalda lo que prescriben sus normas. Si las transgresiones a las normas no fueran sancionadas las escuelas se convertirían en lugares públicos de impunidad. No obstante, ninguna sanción deberá atentar contra el derecho a la educación en los niveles en que ésta es obligatoria.

Los Acuerdos Escolares de convivencia regulan las relaciones entre equipos directivos y docentes, alumnos y familias estableciendo los derechos y obligaciones de cada uno de los actores en función del rol que desempeñan (Resolución Ministerial N° 149/10).

El Consejo Escolar de Convivencia es un órgano consultivo institucional con representación de los estudiantes, docentes y familias y presidido por el equipo directivo buscando fortalecer y promover el buen clima escolar; es el ámbito de reflexión pedagógica y de diálogo que, buscando el interés educativo prioritario de los/las jóvenes propondrá estrategias de prevención, participación y la interpretación más justa sobre la aplicación de las normas a cada caso particular.

Por otro lado, deberá promoverse la participación de los estudiantes habilitando la constitución de los centros de estudiantes, como el instrumento idóneo para que el claustro estudiantil exprese y manifieste sus expectativas, aspiraciones y demandas.

Es el organismo apropiado para que los estudiantes inicien y consoliden prácticas ciudadanas que apunten al desarrollo de una consciencia democrática y republicana (Resolución Ministerial N° 124/2010)". (Anexo II, Capítulo IV).

Acerca de este momento en el proceso de indagación.

Hasta aquí hemos dado cuenta del momento en que se encuentra nuestra investigación. En función de las preguntas y los objetivos, hemos adoptado el enfoque cualitativo como estudio de casos, en tanto nos permitirá ganar en profundidad y dar cuenta de la complejidad de los procesos institucionales por indagar. Esperamos que las historias propias de cada escuela junto a sus variables institucionales permitan reconocer el devenir de los procesos de transformación escolar. El trabajo empírico está iniciándose, seleccionando y tramitando la inserción en tres escuelas secundarias y en un espacio socio-educativo que trabaja con jóvenes; donde vamos avanzando en el reconocimiento de la experiencia alternativa que se despliega actualmente.

En conclusión podríamos sostener que estamos en este momento inicial del trabajo de campo, por lo que en esta ponencia sólo hemos compartido aspectos centrales del proyecto y sus perspectivas de desarrollo según las definiciones asumidas.

BIBLIOGRAFÍA

Avila, S. (2007). "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades". En Baquero, R.; Diker, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires (Argentina): Del Estante Editorial.

Blejmar, B (2005) "Gestionar es hacer que las cosas sucedan". Bs. Aires: Noveduc.

Frigerio, G (comp) (1998) "De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección". Bs. Aires. Kapelusz.

Martinis, P.; Redondo, P. (2015) "Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas". Buenos Aires. La cruzía.

Nicastro, S (2017) "Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación" Buenos Aires. HomoSapiens.

Pineau, P., Dussel, I.; Caruso, M. (2001). *La máquina de educar*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.

Puiggrós, A. y otros (1988) “Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina”. Bs. Aires. Contrapunto

Puiggrós, A. (2005) “De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana”. Edit. Colihue.

Rockwell, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas”. En Rockwell (comp.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Documentos

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018). Res. Nro 188/18. Provincia de Córdoba.