

**LA POSICIÓN ASUMIDA POR LOS ACTORES ESCOLARES
ANTE POLÍTICAS DE INNOVACIÓN MINISTERIAL. EL
CASO DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN
INTEGRAL Y DE PROMOCIÓN ASISTIDA.**

**THE POSITION ASSUMED BY SCHOOL ACTORS BEFORE
MINISTERIAL INNOVATION POLITICS. INTEGRAL LITERACY
AND ASSISTED PROMOTION PROGRAMS' CASE**

**Gracia María Clérico
Patricia Rosa Ingüi
Oscar José Lossio***

Presentamos un recorte de la investigación “La implementación del Proyecto de Alfabetización integral en la Provincia de Santa Fe desde la mirada de sus actores” que se orientó a indagar las transformaciones educativas derivadas del Programa de Alfabetización Integral, desarrollado en los años 2006 y 2007 por parte del Ministerio de Educación, y del Programa de Promoción Asistida que surgió en el año 2007 en estrecha articulación con el ya mencionado.

En esta ponencia focalizamos la mirada en cómo se articulan las dimensiones macro y micropolíticas, en relación con las propuestas de innovación educativa que se diseñan desde ámbitos ministeriales. Abordamos aspectos de la puesta en acción de dichos programas, con las dificultades, los conflictos y las resistencias generadas en las instituciones educativas. Entendemos que todo cambio propuesto desde ámbitos ministeriales necesita de una permanente negociación que permita su implementación a nivel micropolítico institucional y áulico.

La investigación se implementó con una metodología cualitativa interpretativa. Realizamos entrevistas, observaciones y grupos de discusión, para recuperar el punto de vista de los actores. Para una complementación metodológica, utilizamos al análisis de datos

* Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral – Correo Electrónico: graciacerico@yahoo.com.ar; patring@fhuc.unl.edu.ar; olossio@fhuc.unl.edu.ar

estadísticos provenientes de encuestas ministeriales y de documentación ministerial.

Actores escolares - Políticas de innovación - Dimensiones macro y micro políticas

This paper presents some of the findings from a larger research project: “The implementation of the Integral Literacy Project of the province of Santa Fe from the perspective of its actors”, which was oriented to investigate the educational transformations derived from the Integral Literacy Program, developed in 2006 and 2007 by the Ministry of Education, and from the Assisted Promotion Program that was put into place on 2007 in close articulation with the Literacy program.

In this paper we focused on how micro and macro politics are articulated in relation with the educational innovations projects design by the government ministries.

We approach the implementation of the Literacy and Promotion programs analyzing the difficulties, conflicts and resistances generated in educational institutions. We understand that every suggested change from the ministerial level needs of a permanent negotiation that allows its implementation in a micro politic, institutional and classroom level.

The investigation was conducted with a qualitative interpretative methodology. Interviews, observations and focus groups were used to recover the point of view of the actors. Statistic analysis from ministerial surveys and documentation was used to complement qualitative data.

School actors - Innovation politics - Macro and micro politics



Introducción

Nuestro trabajo de investigación se orientó a indagar las transformaciones educativas derivadas de la implementación del Programa de Alfabetización Integral y de Promoción Asistida durante los años 2006 y 2007, por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Los mismos fueron considerados como una ocasión para la generación de procesos dinamizadores de prácticas educativas, siendo uno de nuestros objetivos indagar de qué manera

han tenido lugar dichos procesos y cómo ha sido la participación de los diversos actores educativos involucrados.

Presentamos aquí un recorte de ese trabajo, focalizándonos en las dimensiones micro y macro políticas involucradas en la puesta en acción de dichos programas de transformación educativa. De esta forma, la mirada atenta puede dejar en evidencia la trama de interrelaciones entre lo interno y lo externo de las instituciones escolares.

La investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa de corte interpretativo. Para aproximarnos a los sentidos que otorgan los actores educativos se realizaron entrevistas, observaciones de jornadas de trabajo y grupos de discusión. Para enriquecer este estudio, a partir de una complementación metodológica, se recurrió al análisis estadístico de datos provenientes de encuestas ministeriales y al análisis de documentación ministerial.

Este escrito presenta, en primer lugar, algunas características de dichos programas ministeriales explicitando ciertos aspectos que permitirían enmarcarlos dentro de la innovación educativa. En segundo lugar, una síntesis de la metodología utilizada. En tercer lugar, se hace una breve referencia a las dimensiones micro y macropolíticas en el análisis del cambio educativo. Posteriormente, nos detenemos en las dificultades surgidas en la implementación de los programas de Alfabetización Integral y de Promoción Asistida, tanto en lo referido a la construcción de la figura de asesores pedagógicos ministeriales, como por los conflictos y las resistencias que surgieron para la aceptación de estas decisiones macropolíticas por parte de los actores educativos del nivel micropolítico.

Los Programas de Alfabetización Integral y de Promoción Asistida, políticas ministeriales de innovación educativa

El programa de Alfabetización Integral surgió en la política educativa provincial en el año 2006. Su objetivo era lograr la articulación de acciones tendientes a fortalecer proyectos alfabetizadores en todos los niveles. Se propuso ampliar la clásica concepción de Alfabetización, considerándola como un proceso integral que abarca todos los niveles y todas las disciplinas escolares, y contemplando sus diferentes discursos. Al mismo tiempo, se buscaba propiciar la incorporación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en el trabajo de los docentes.

Se sostenía que era necesario reposicionar a la escuela en relación con su rol pedagógico, procurando superar el desdibujamiento del mismo frente a las

múltiples demandas que recibe del mundo social. Esto traía aparejado la búsqueda de revalorizar el rol pedagógico docente y de adquirir una mirada holística de la realidad escolar.

Se generaron espacios de formación a partir de las dinámicas situadas de intervención de equipos interdisciplinarios regionales de asesoramiento, denominados ALFA y ASI, que actuaron de nexo entre el Ministerio y las docentes de escuelas primarias.

Los equipos de Alfabetización (ALFA) estaban integrados por profesores de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemáticas, y en el año 2007 se incorporan también los de Educación Física y Educación Artística.

Los equipos de Asesoramiento Situado Institucional (ASI) estaban integrados por diversos profesionales: Profesores de Ciencias de la Educación, Psicólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales, Licenciados en Gestión Educativa, entre otros. La función de estos equipos era acompañar y asesorar a los supervisores, directivos y docentes para resolver diversas problemáticas institucionales.

La tarea que debían desempeñar los equipos encuentra su fundamento teórico en las caracterizaciones de Nicastro y Andreozzi acerca del asesoramiento pedagógico definido

“como una práctica especializada en situación, reconociendo en ella experiencias que la muestran tanto como una práctica localizada, en un puesto de trabajo específico y como una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales.” (Nicastro y Andreozzi, 2003: 4)

En el año 2007, los equipos ALFA y ASI se abocaron en su mayoría a funciones de asesoramiento sobre la implementación del Programa de Promoción Asistida que implicaba promover a los alumnos de primer año de la EGB de modo automático. Uno de los objetivos prioritarios sostenidos desde la política educativa provincial de ese momento fue avanzar en la inclusión educativa.

Los programas ministeriales de Alfabetización Integral y de Promoción Asistida pueden ser considerados como innovaciones educativas. *Para que una innovación sea concebida como tal, ha de estar dirigida hacia la promoción de algún tipo de cambio o transformación* (Sancho et al., 1998: 353). Los asesores hacen referencia al cambio en la mirada respecto a la capacitación docente y a la concepción de alfabetización vigente.

De hecho, la figura del asesor como apoyo a maestros, directivos y supervisores fue considerado una innovación, pues los actores educativos

estaban acostumbrados al sistema “tradicional” de cursos de capacitación. Este asesoramiento situado incluyó el encuentro, la reflexión, el compartir estrategias que permitieron la construcción de un espacio físico y simbólico donde fue posible “acompañar, asesorar, escuchar y arropar”, retomando palabras de uno de los entrevistados.

Otro cambio fue respecto al significado atribuido a la noción de alfabetización que, situada tradicionalmente en un momento inicial de la escolarización, pasa a ser pensada como un proceso que supone toda la trayectoria educativa y que, de ser una responsabilidad exclusiva de Lengua, pasa a ser una preocupación de todas las áreas. “*La palabra alfabetización hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo del conocimiento -de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos- que la humanidad ha producido a lo largo de la historia.*” (Pereyra, 2003: 11). A partir de esta concepción se promovieron nuevas miradas sobre la práctica educativa y se destacó el trabajo interdisciplinario para la alfabetización.

Los aportes de nivel curricular se relacionan con el uso potenciado de estrategias didácticas y de recursos disponibles en las instituciones escolares, dando cuenta de muchas escuelas que contaban con material bibliográfico pero no los utilizaban por falta de conocimientos sobre las perspectivas teóricas que los enmarcaban.

Consideraciones metodológicas de la investigación

Posicionarnos en el marco interpretativo implica que reconocemos que otorgamos sentidos y construimos comprensiones sobre lo que observamos y sobre lo que otros nos relatan. Con este trabajo buscamos recuperar la mirada que los actores educativos realizan sobre la implementación de los Programas de Alfabetización Integral y de Promoción Asistida.

Entre los objetivos de la investigación recuperados para este trabajo podemos mencionar:

- Indagar las percepciones de los diferentes actores escolares con respecto al proyecto Alfabetizador.
- Interpretar de qué manera las percepciones de esos actores actúan en la implementación de los programas de Alfabetización Integral y de Promoción Asistida.
- Analizar el rol de los equipos técnicos (ALFA-ASI) en la Alfabetización Integral con relación al asesoramiento situado, y en la Promoción Asistida.

Para recolectar la información realizamos ocho entrevistas en profundidad a integrantes de diferentes equipos ALFA y ASI de la regional educativa IV de la Provincia de Santa Fe. También, formamos dos grupos de discusión, uno con un equipo ALFA y otro con un equipo ASI. Además, realizamos observaciones aprovechando la posibilidad de participar en instancias de trabajos de los equipos y en jornadas de capacitación ministerial.

Por otro lado, y con el fin de realizar una complementación metodológica que permita precisamente completar la información cualitativa recolectada por nuestro equipo de investigación, se procesaron y analizaron datos secundarios originados en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: encuestas ministeriales aplicadas a directivos, docentes y asesores, con relación al Programa de Promoción Asistida. Por último, se analizaron diferentes documentos ministeriales.

Las dimensiones macro y micro políticas en el análisis del cambio educativo

Como sostiene Terrén (2004), la política en la escuela tiene dos dimensiones: una macro y otra micro. La dimensión macropolítica refiere a la política educativa del estado nacional o provincial, mientras que la dimensión micropolítica tiene como escenarios la escuela y el aula.

Las escuelas están conformadas por personas que tienen sus propios valores, intereses, ideologías y objetivos, no siempre coincidentes con los que se definen desde los ámbitos macropolíticos. En lo micropolítico participan diferentes actores educativos: profesores, alumnos, padres, supervisores, asesores, administrativos, que en sus acuerdos y conflictos, definen sus roles. Y en esa interacción surgen diferentes grados de aceptación o rechazo a las políticas que se generan desde ámbitos ministeriales.

Es nuestro interés que el análisis de este caso particular contribuya al estudio de las transformaciones que esas políticas promueven en las escuelas. El cambio que se propone desde los ámbitos macropolíticos no deviene un proceso lineal, y en muchos casos genera resistencia en las instituciones y en sus actores. Pretendemos empezar a develar cómo se manifiestan estas resistencias, cuáles son sus características y los procesos que intervienen en su conformación. También, deseamos conocer de qué forma el interés por generar innovaciones educativas, a partir de estos procesos de transformación, resulta obstaculizado o favorecido en virtud del modo en que son vividas y afrontadas por parte de los actores involucrados.

Dificultades en la construcción del rol de asesor de asesor pedagógico

La construcción del rol por parte de los equipos ALFA y ASI, puso en evidencia las dificultades que presentaron los actores escolares para entender al asesoramiento situado como una modalidad distinta a la capacitación tradicional, generando un cambio en el estilo de comunicación: *Otra de las dificultades desde el principio... era situarse en el rol del asesor, situarse en el rol del que escucha...porque una cosa era ir y escuchar lo que tiene y después tratar de intervenir, ver qué se puede plantear... Y no ir a dar clases o dar un curso de capacitación* (Grupo de discusión ALFA).

La escucha era considerada fundamental ya que el objeto de asesoramiento estaba ligado a la escena de trabajo del asesorado como punto de partida de la intervención. *Definir el objeto de asesoramiento supone, por lo tanto, avanzar en esta focalización tomando como punto de partida el trabajo de la demanda.* (Nicastro, 2003: 81).

En virtud de malentendidos que surgían alrededor del rol, muchas veces los equipos de asesores eran convocados para problemas fuera de su alcance. En ocasiones el abordar la demanda se topaba con la dificultad de la “catarsis” de los docentes que los ubicaba a ellos como representantes del ministerio:

“Algunas situaciones no son posibles de ser intervenidas por nosotros. Son tantas las carencias de la escuela, que vos vas y parecés que sos del Ministerio. Te piden de todas las cosas.” (Asesor, Jornada 12/06).

“(...) se convertía en un espacio catártico, de pura queja y descarga, y aparecía esta cuestión fantasmática del ministerio...En esa distancia entre los que diseñan los proyectos y la realidad concreta de estas escuelas donde el baño no anda, los chicos que vienen sin comer, con las condiciones, y el sufrimiento que hay ahí” (Grupo de Discusión ASI)

Es interesante pensar cómo aparecían las demandas hacia los equipos y las lecturas que se hacían de las mismas:

No había forma que lleguen demandas de lo curricular, recién después de cuatro veces, recién en la última lo logramos (ALFA, Jornada 12/06) *lo que cuesta mucho es que entiendan que no tenemos la receta...La idea es que piensen, y poder pensar conjuntamente* (Entrevista miembro equipo ASI).

Una de las actividades primeras del asesor es definir el objeto-problema en conjunto con los asesorados y de ahí que la tarea de asesor sea sumamente compleja *al igual que cualquier práctica profesional, el asesoramiento supone trabajar sobre problemas que no aparecen como algo dado en el plano de lo real, sino que resultan de un trabajo de construcción y de definición por parte*

de quienes intervienen en el desarrollo de esta práctica (Nicastro, 2003: 82). Es necesario encuadrar el problema que implica delimitarlo, y focalizar poniendo en primer plano algunas variables significativas, y reconociendo que se dejan de lado otras.

Para algunos integrantes de los equipos comenzar el trabajo de asesoramiento se vio dificultado ya que interpretaron que faltaba claridad sobre cómo llevar a cabo la tarea:

“Si vos dialogás con varios grupos [ALFA] te vas a dar cuenta que todos absolutamente todos han trabajado de manera diferente. ... No quiere decir mejor ni peor, diferente.... Esto implica que cada equipo fue definiendo en su interior lo que Dios lo ayudó, porque faltó, faltó, una clara orientación sobre las maneras de llevarlo a cabo, por eso se tardó” (Entrevista asesor ALFA).

Se reconoce la existencia de mecanismos de comunicación interinstitucional poco fluidos, no sólo en lo referente a la definición de la función de los asesores. Los problemas en la circulación de la información entre el ministerio y las escuelas, según los asesores, se sumó a las dificultades para su trabajo.

Cabe agregar las recurrentes alusiones a la disparidad en el acompañamiento de los supervisores en las acciones ministeriales y en la vida escolar. Entre las respuestas a una encuesta provincial algunos asesores hacen alusión al *“poco compromiso de los supervisores”, “interferencias y problemas con los supervisores”, “falta de apoyo de los supervisores”, “relación con supervisores resistentes”*. Los supervisores tienen una función central en la interacción entre el ministerio y las escuelas, influyendo algunas veces de manera significativa en cómo se reciben las políticas ministeriales en las escuelas.

Al considerar las condiciones de trabajo de los equipos, algunos refirieron a las grandes extensiones territoriales que debían cubrir como una dificultad, remarcando los inconvenientes para el traslado, y la relación entre el tiempo que les ocupaba el viaje y el tiempo concreto de trabajo cara a cara con los docentes de lugares alejados. Asimismo se planteaba la reducida cantidad de equipos como un factor que pesaba en contra de la frecuencia y duración de los encuentros.

-“Es una región muy extensa, tenemos dos horas de viajes de ida y dos y media de vuelta para llegar a algunas escuelas.” (Entrevista integrante ALFA).

-“Pusieron el auto las chicas... no nos dieron ni para el combustible...” (Grupo de Discusión Equipo ALFA)

“Se habla del intenso trabajo que tiene (el equipo). Es lo que tenían que hacer. Están obligados a llegar a todas las escuelas y son sólo un solo equipo. Que sería lo único que deberían hacer y no trabajar en tantos lados. Que les genera un desgaste.” (Observación Jornada de trabajo equipo Alfa)

Sobre conflictos y resistencias en la aceptación de la política ministerial

Intentaremos incorporar un análisis de algunas de las resistencias que se evidenciaron en los actores educativos. Nuestra interpretación incluye una perspectiva teórica que sugiere superar el enfoque centrado en el análisis de las resistencias individuales para identificar las barreras estructurales que aparecen mediando todo proceso de cambio. Se hace referencia a la existencia de “barreras” en tanto “brechas” entre la realidad escolar y el cambio propuesto, o bien como indicio de los problemas básicos que son inherentes al proceso mismo de cambio.

Una expresión recurrente de los integrantes de los equipos ALFA y ASI fue la disconformidad de los docentes de las escuelas con los cambios continuos de programas educativos originados en cambios de gestión ministerial. Ejemplificamos con el siguiente decir: *En las escuelas están un poco cansados de gente que pasa. Proyecto mengano, proyecto fulano... ¿Otra vez sopa? ¿Y nos van a dejar otra vez?... No se puede seguir manoseando a la gente* (Entrevista Capacitadora ALFA).

Gran parte de las resistencias se relacionaron con el Programa de Promoción Asistida, debido a que fue considerado como una imposición ministerial: *Cuando cae -porque es la sensación del instructivo de Santa Fe es que “cae” el decreto a la escuela, hay un gran ruido* (Entrevista Capacitador ASI).

Entre las dificultades mencionadas por los asesores ALFA y ASI en una encuesta provincial de monitoreo, se incluye reiteradamente la “*resistencia por la percepción de imposición*”, que llevó al “*poco compromiso de los docentes*”, al “*malestar*”, y a la “*apatía*”.

Antonio Bolívar (1996) considera que para que los cambios educativos no caigan en el vacío es preciso conocer su grado de disonancia con la cultura escolar, y promover la internalización de significados y condiciones favorables a la nueva cultura de la innovación.

Una característica propia de la cultura escolar es el alto apego a la normativa y la valoración de los tiempos organizados en función del ciclo

escolar: aquellas decisiones que se “escapan” al mismo reciben una connotación negativa. Con la Promoción Asistida los actores ponen de manifiesto su rechazo por percibir su implementación “a destiempo”. También aparecen las diferencias con las concepciones subyacentes en esta propuesta, que se registra en la siguiente observación:

Los asesores aclaran que el rechazo se debe a cuestiones de posición ideológica y por eso es lógico que genere rechazo. Y que también es la resistencia a lo nuevo. (Encuentro de Equipos ALFA y ASI Agosto 2007)

En una encuesta provincial de Monitoreo, los asesores hacían referencia a la presencia de “*docentes muy cerrados*”, “*docentes estructurados*”, que lleva a una “*dificultad para reemplazar prácticas y actitudes*”. Esto parece subrayar el fuerte arraigo que tienen en los docentes las concepciones previas de la cultura institucional. Un encuestado sintetiza esas ideas como: “*inercia institucional*”.

Desde otra mirada, algunos docentes de nivel primario señalaron como obstáculo lo que les ocurría a los alumnos, ya que percibían que el que estaba incluido en promoción asistida quedaba estigmatizado, al mismo tiempo que dificultaba su trabajo docente en el aula. Esto se puede observar en las siguientes expresiones de profesores y directivos de escuelas primarias:

“Ellos [los alumnos en promoción asistida] sufren continuamente la cargada de sus pares: “Este es un bruto, no sabe escribir”. (Docente)

“Están los que promovieron con el mínimo (promoción encubierta), los promovidos por decreto, los repetidores, los que pasaron. Es muy difícil el trabajo”. (Directivo)

“Tenemos diversidad plena: los alumnos alfabetizados, los más lentos, y este “regalito” [En referencia a los alumnos de promoción asistida]”. (Docente)

“El maestro trabajaría más tranquilo con los chicos [de promoción asistida] en primero”. (Directivo)

La Promoción Asistida tuvo también la posición reticente de directivos y supervisores, lo que se manifestó en la inasistencia de algunos de ellos a jornadas ministeriales de capacitación sobre el tema:

Los capacitadores subrayan que algunos supervisores no quisieron ir a los encuentros y lo mismo pasó con algunos directores que no acompañaron a sus maestros. (Observación , 08-07)

Las resistencias más profundas, surgieron en algunas escuelas que decidieron no aplicar la Promoción Asistida, haciendo que sus alumnos repitieran de año, desconociendo la normativa ministerial.

El rechazo a la Promoción Asistida no sólo hizo eco en los docentes, sino en algunos casos en las familias de los alumnos: *Mi escuela es famosa, es la que los padres pidieron que repitan.* (Docente)

Al intentar analizar esas resistencias aparece con fuerza la forma en que se implantó el programa. Viendo la situación de partida, fue el Estado quien procuró instaurar esta innovación y, al entrar en contacto con la cultura pedagógica de las escuelas, tuvo que ajustarse a las características de funcionamiento institucionalizadas y, en ciertos casos, entrar en contradicción con ella. Así, el sentimiento de “*desautorización*” que vivieron los docentes al imponerse una decisión que contradecía la que ellos habían adoptado de hacer repetir de año a determinados alumnos generó una fuerte resistencia inicial. Según Sancho (1998) la profundización del cambio es un “indicador” a tener en cuenta a la hora de elaborar pronósticos sobre su evolución. Las resistencias deberían llevar a replantamientos y revisión frente a las crisis que generan los procesos de innovación cuando no se fundan en procesos de negociación entre la gestión ministerial y los docentes de las instituciones escolares.

Reflexiones finales

El Programa de Alfabetización Integral tuvo una aceptación inicial en su primer año de implementación (2006), sobre todo en los asesores ALFA y ASI, por los aprendizajes implicados en su trabajo grupal interdisciplinario. Hubo dificultades operativas de implementación, por un lado, surgidas fundamentalmente en la construcción del rol de asesor, por ser una figura novedosa para los actores educativos que estaban acostumbrados a la capacitación tradicional y, por otro lado, por la cantidad de escuelas que debía asesorar cada equipo, la limitación de los tiempos de trabajo y por las distancias que debían recorrer para cumplir sus funciones.

En el año dos mil siete, el surgimiento del Programa de Promoción Asistida, que se articula con el de Alfabetización Integral, produjo cambios en las tareas de los equipos de Asesoramiento ALFA y ASI, e impactó fuertemente en la recepción de los diferentes actores escolares, muchos de los cuales rechazaron la innovación por percibirla como una imposición del nivel macropolítico que los desautorizaba y acotaba sus posibilidades de decisión. Las acciones de capacitación y asesoramiento en torno a la Promoción Asistida se realizaron a destiempo una vez que el decreto provincial, que imponía la promoción directa de los alumnos de primer año del nivel primario al segundo, ya había sido promulgado e implementado.

Por lo tanto, comprendemos que todo cambio propuesto desde ámbitos ministeriales necesita de la búsqueda de un proceso de negociación que permita su desarrollo a nivel micropolítico institucional y áulico. Quienes toman las decisiones macropolíticas no pueden desconocer que sólo con la aceptación de los diferentes actores escolares, fundamentalmente a partir de canales de participación y de mecanismos de construcción de decisiones compartidas, se generarán políticas que se sostengan en el mediano y largo plazo.

Esta aproximación a la articulación entre lo macro y micro político, con relación a la implementación de procesos de innovación educativa, evidencia cómo juega el entramado de interpretaciones en el modo en que los distintos actores involucrados se posicionan ante la complejidad de los procesos de cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio educativo*. Madrid: Bordón.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento Pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Pereyra, B. (2003). “Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización”. Documento oficial del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Sancho, J. et al. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones de los centros*. España: Editorial Octaedro.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Terrén, E. (2004). “Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico”. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 36. Madrid.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas en investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.