

## De pastores a managers: prácticas de inclusión gerenciada en escuelas secundarias en contextos de precaridad del Partido de San Martín

Elias Gonzalo Aguirre

Eduardo Daniel Langer

### **Conducir la escuela en la contemporaneidad: gubernamentalidad, management y producción sujetos directores/as**

Con la sostenida emergencia hacia fines del siglo XX de la racionalidad gubernamental crítica (Foucault, 2006) se pone en entredicho el ejercicio monopólico del aparato estatal para gobernar las relaciones sociales. En ese contexto, la idea del *management* comienza a permer los discursos en los diferentes ámbitos sociales. Con su progresivo avance y extensión, logra alcanzar condiciones de enunciabilidad y visibilidad (Deleuze, 2013) que le permiten ser significado junto con otros enunciados moldeando “las propuestas de organización y reorganización institucional, los lugares de sujetos, las formas de ser director, docente, alumno que propone y supone producir” (Grinberg, 2008, p. 108). Como señala la misma autora, la noción de gestión no solo nutre y vitaliza los discursos manageriales que hacen énfasis en la responsabilidad de los sujetos en el ámbito educativo, sino que “se trata de un concepto estelar cuya articulación de sentido se produce en un mundo y un campo más vasto que escapa a la realidad escolar y educativa” (p. 109). Específicamente en contextos educativos, esta idea de gestión se consolida “con toda seguridad [en] la ‘mejor forma de dirigir’ las instituciones educativas” (Ball, 2017, p. 155) y por lo tanto se exhibe como:

un cambio en las formas de ser de los individuos y de las, ahora, devenidas organizaciones. Inmersa, articulada en el mundo de la

incertidumbre, de la liberación de las ataduras de la sociedad burocrática y jerárquica en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, la gestión viene a aparecer como la forma de hacer frente a esta nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino y que la organización sea el espacio para que esa realización se haga posible. (Grinberg, 2008, p. 109)

En consecuencia, la gestión se afirma como “un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás (subordinados)” (Ball, 2017, p. 159). Es decir, la gestión releva una multiciplidad discursiva que aspira a racionalizar los modos de conducir a los otros en el ámbito institucional de las escuelas (pero no solo allí), y además da cuenta de una forma de auto--direccionarse en ese mismo espacio social.

Desde esta perspectiva, siguiendo el planteo foucaultiano de que los discursos producen sujetos (Foucault, 2000), es posible considerar a la gestión de lo escolar como una forma de gubernamentalización, que se dispone “para orientar los intereses y las conductas de los sujetos y las poblaciones escolares, para hacer ejercicio de una renovada forma de control; pero también con la incidencia de otros sectores relacionados con la Educación más allá de la escuela” (Castaño Gaviria, 2014, p. 14). En este sentido, se aborda la gestión escolar alejada de aquellas formulaciones que centralizan su atención en aspectos socio--organizacionales de las escuelas, considerando a sus integrantes como sujetos--actores que operan desde un rol o posición organizacional (Blejmar, 2005) o que solo emplean el uso de racionalidades estratégicas en ellas para maximizar su incidencia (Crozier y Friedberg, 1990). Así, al decir de Ball (1994), estos enfoques teóricos “han permanecido encerrados, explícita o implícitamente, dentro de los parámetros anuladores de las teorías de los sistemas y han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de manera vacilante entre las dos” (p.19). Estas restricciones también incitan a tomar distancia de las perspectivas

manageriales --como la Nueva Gestión Pública (NGP)-- que enlazan la tarea directiva en las escuelas con aspectos, características y cualidades análogamente vinculadas con el liderazgo empresarial (Viñao Frago, 2002; Bocchio y Grinberg, 2017), que se presentan como propuestas paliativas a los modelos de gestión burocrática (Bolívar, 2009).

En consecuencia, si gestionar solo fuera administrar eficaz y responsablemente los limitados recursos estatalmente dispuestos y/o adecuar el funcionamiento institucional a rigurosos procedimientos administrativos y de vigilancia en la aplicación de normativas, “entonces no quedaría mucho margen para dar respuestas a todas las situaciones --sobre todo a aquellas que resultan inéditas-- que se presentan a diario en las escuelas” (Marturet et al., 2010, p. 14). Aquí se subraya este aspecto en relación con los docentes que integran equipos de conducción escolar, porque las identidades que asumen en el quehacer directivo no están ajenas a los discursos que se centran en el sujeto y estimulan la autonomía, participación, libertad y auto responsabilización en “una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente” (Grinberg, 2008, p. 109), que también convocan y demandan a los sujetos a experimentar una “lógica que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto emprendedor, creativo, conexionista, activo y autónomo, empresario de sí mismo” (Jódar y Sánchez, 2007, p. 399).

En estas condiciones contemporáneas es donde se sitúan estos discursos sobre el trabajo de los/as directores/as, que inserta la idea de gestión como la contrapropuesta a una racionalidad estadocéntrica que impulsa un modo de conducir las relaciones escolares más ineficiente e incompetente (Sverdlick, 2006). Así, el quehacer de los/as directores/as empieza a ser entendido como “una tarea de gestión: se gestionan los insumos, los recursos humanos, las actividades, el tiempo, los espacios, los resultados, las evaluaciones, los proyectos y también, se gestiona el conocimiento” (Yelicich, 2017, p. 407).

Desde este posicionamiento, entendemos que --en clave analítica-- la gestión de lo escolar puede ser entendida en primer lugar como discursos (Castro, 2008, 2012), que producen efectos regulatorios sobre la organización y dirección de las relaciones escolares, los ámbitos institucionales y comunitarios

de las escuelas y sobre las propias identidades de los sujetos directores/as. Esos discursos de ordenamiento, además, emergen, circulan y se reactualizan en interacción con regímenes de veridicción (Foucault, 2019) que se presentan como hojas de ruta para una 'eficiente gestión institucional'. Estos últimos, como dice Butler (2009), son también el punto de partida para la emergencia de prácticas críticas cuando estos regímenes se interceptan con la reflexividad, en este caso, de la tarea de conducir el ámbito escolar.

En segundo lugar, la gestión de lo escolar puede ser analizada en su condición de tecnologías (Ball, 2017; Sepúlveda, 2015), que implica restituir su politicidad y considerarla como expresión contingente y gerencial del gobierno. Estas se expresan como "procedimientos prácticos que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelarlas ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables" (Jódar y Sánchez, 2007, p. 56). Para Dean (2010) estos incluyen diversos y heterogéneos medios, mecanismos e instrumentos a través de los cuales se logra gobernar y que "pueden incluir formas de notación, formas de recopilar, representar, almacenar y transportar información, formas de arquitectura y división del espacio, tipos de cálculo cuantitativo y cualitativo, tipos de capacitación, etc." (p. 158).

De esta manera, la gestión de lo escolar está implicada con el gobierno (Foucault, 2006) y no exclusivamente con prácticas administrativas hiperburocratizadas y despolitizadas (Rivas, 2004). Así, la gestión escolar deviene en relaciones de gobierno localizadas institucionalmente, pero que comprende no solo a quienes desempeñan formalmente funciones de dirección escolar. También compromete e involucra a estudiantes, familias, docentes e incluso a otros actores comunitarios en vínculos de poder estratégicos (Foucault, 1991), heterárquicos (Castro-Gómez, 2007) y agonales (Raffin, 2018). Bajo estas características, las relaciones de poder configuran discursos y tecnologías sobre la gestión escolar en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006) que envuelven prácticas de auto responsabilización, de asunción de compromisos, competencias y tareas, operando poco a poco sobre los deseos, aspiraciones, intereses y creencias "hacia objetivos definidos pero cambiantes" (Dean, 2010, p. 11). Por ello, la gestión escolar involucra e implica aspectos y problemas que

presentan derivaciones de las propias relaciones sociales al interior de las escuelas y de estas en conexión con sus comunidades. Por esto, gestionar afectados/as por el COVID--19, pareció presentarse como una prolongación de lógicas y dinámicas propias de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), donde las posibilidades de que ‘haya escuela’ devinieron en mayor responsabilización sobre quienes las conducen.

### **Conduciendo la(s) escuela(s) durante el shock COVID: inclusión gerenciada ‘recargada’, (aún más) excepcionalidad normalizada y precariedad maximizada**

Gestionar las escuelas del conurbano bonaerense en condiciones de precariedad (Butler, 2010) implica vivenciar cotidianamente situaciones, prácticas, relaciones, reacciones y comportamientos que están marcadamente signados por el creciente contexto de desigualdad que la pandemia parece haber reeditado (Di Piero y Chiappino, 2020) y profundizado (Bocchio, 2020; Núñez et al., 2021; Romero et al., 2021; Schwal, 2021).

Pero el carácter shockeante de la pandemia desajustó las prácticas (Foucault, 1979) empleadas regularmente por los equipos de conducción institucional de las escuelas secundarias para gestionar la vida escolar o, en otros términos, para intentar estructurar el campo de posibilidades de los/as otros/as sujetos escolares (Foucault, 2006). Si esas prácticas --junto con las prerrogativas de la gestión institucional, en tanto estas se constituyen como regímenes de verdad (Foucault, 2000, 2007) en el quehacer de conducir las escuelas-- ya eran ejercidas en condiciones altamente inestables y materialmente precarias (Armella y Langer, 2020), con la irrupción del COVID -19 se revitalizan sus efectos, sus configuraciones y sus implicancias. De esta forma, la gestión escolar en tiempos de mayor incertidumbre se manifiesta como la propia forma de hacer frente a esta “nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino” (Grinberg, 2008, p. 110).

En esta línea, se considera que precisamente los agrupamientos discursivos de los/as directores/as informan sobre los efectos performativos que se despliegan en las prácticas de conducción escolar, en particular, con la irrupción

del COVID--19. Ello parecería presentarse como la extensión de esa excepcionalidad normalizada (Dafuncho y Grinberg, 2013) que persistentemente ciñe la vida diaria de las escuelas. En este sentido, en función del trabajo de campo con ellos y ellas, el hacer de los/as directores/as en contextos de precaridad permite organizar sus discursos en las siguientes escenas:

“¡Siga, siga!”: **Desorientación, soledad y agotamiento.** “Hubo que organizar toda una escuela virtual con 38 secciones en 3 días”, “Se hizo lo que se podía y como se podía”, “Estamos solos”, “Hicimos lo necesario para no perder la vinculación con ellos”. La “política general de la verdad” (Foucault, 2019) que se enuncia para gestionar lo escolar confronta con las condiciones en las que se encuentran las/os directores para hacerlo. Así, a la intensificación del trabajo docente registrada en la pandemia (Arroyo et al., 2021; Gluz, Ochoa, et al., 2021; Gluz, Vecino, et al., 2021; Langer y Minchala, 2022) se acopla la tarea de conducir la escuela que combina “agotamientos, angustias y soledades en las vivencias cotidianas dentro y fuera de las aulas, así como también esperanzas por mejorar la escuela y la escolarización” (Langer, 2020, p. 23). Entre estos sentidos, las/os directiva/os navegan y naufragan asediados por la ‘virtualización’ de la tarea de gobernar la escuela, donde el vínculo cotidiano, personal, vis a vis y casi inmediato se disfuma. Se agregan las dificultades tecnológicas (acceso y saberes), la dispersión normativa y la falta de claridad para ‘alinear las conductas’ de la vida escolar virtualizada (total o bimodal) con las decisiones producidas en los estamentos jerárquicos superiores del sistema educativo en relación con su acoplamiento con las actividades presenciales.

**Atender un OPEN 24HS.** Esto se siente así fundamentalmente porque en la escuela recae el apoyo, la contención y la asistencia a sus propias comunidades en cuestiones escolares (dificultades o problemáticas asociadas a la vinculación virtual de estudiantes y docentes) como no escolares (asistencia alimentaria, recolección de dinero para ayudar a familias, apoyo psico--social y emocional, acompañamiento en COVID, etc.). Se adhieren o profundizan problemáticas vinculadas con las violencias en el hogar. Hay mayor demanda en la toma de decisiones, mayor producción y control estadístico, así como *multitasking* (multitareas) para apoyo para trámites como DNI, CUIL, AUH. Estas tareas

escolares que se asemejan y corresponden al *just in time* productivo (Guzmán y Langer, 2021) prolongan de forma indefinida los horarios y las jornadas laborales. Además, hubo durante el aislamiento mayor exposición al riesgo de contagio ante la imposibilidad de resolver todo virtualmente tal como la distribución de alimento, entrega de cuadernillos, materiales o útiles, acceso a internet o computadores, visitas presenciales a estudiante, así como la puesta en acto (Bowe et al, 2012), espasmódica e inmediata, de programas tales como ATR, FORTE, EGRESAR<sup>1</sup>, entre otros.

“Hacer lo que se pueda con lo que se tenga (o se consiga)”. Disponer de recursos personales para pagar el servicio de internet de la escuela, comprar útiles escolares, brindar apoyo económico a estudiantes, adquirir productos de limpieza y desinfección no es una excepción sino la regla; además, articular otros recursos de la comunidad (recolección de dinero, ropero comunitario, préstamo y reparación de dispositivos; medicamentos o tratamientos; conectividad, etc.) y también aquellos que se puedan demandar al Estado (cupos de asistencia alimentaria; asistencia psicológica a estudiantes o familias; vinculación con programas de asistencia económica o empleo; reparación o acondicionamiento de infraestructura escolar; impresión y fotocopiado de material educativo, etc.) o a otras redes y organizaciones socio--comunitarias (alimento, vestimenta, atención y cuidado de niños/as o adultos mayores, etc.). Por lo que, siguiendo a Schwamberger y Grinberg (2021) “gestionar y buscar alternativas para garantizar que haya escuela no solo en tiempos de COVID--19 es parte de las lógicas manageriales” (p. 28).

**Conducir a cada uno/a y al conjunto.** Esto supuso para los y las directores /as intensificar sus habilidades para construir una ‘buena escuela’ desde ‘buenas prácticas’ (Gvirtz y Podestá, 2009) en el medio de una crisis socio--sanitaria. Esto es: negociar, dialogar, escuchar, decidir, actuar, reaccionar, corregir, supervisar, intervenir, mediar, conciliar, rechazar, entre tantas otras prácticas que involucran a la escuela como un espacio social agonal donde todos/as (estudiantes, familias, docentes, actores comunitarios y estatales) depositan sus expectativas y esperanzas de mejora, y donde cada uno/a, pone en acto sus propios modos de llevarlas a cabo en articulación con otras/os.

Si gestionar supone, entre otras cosas, estas escenas de gestión de la incertidumbre ¿cómo es posible seguir adelante muchas veces en las circunstancias adversas en las que la vida escolar y social se producen? Seguir gestionando la escuela bajo estas condiciones ¿es solo consecuencia de una mera prescripción normativa? Esta pregunta invita a indagar hacia adelante respecto de cómo las conductas empleadas en la dirección escolar son afectadas, es decir, cómo la preocupación y el interés por los otros/as es llevado a tal extremo de la perversión para ampliar las fronteras de la autogestión, del empresariado de sí mismo (Rose, 2007) y aportando a la consolidación de las dinámicas socio--espaciales de dispersión de la fragmentación social (Prévôt--Schapira & Cattaneo Pineda, 2008).

### **Algunas conclusiones**

Como se dijo anteriormente, la emergencia del COVID--19 asedió el hacer de los equipos directivos de las escuelas secundarias en condiciones de precaridad, exponiéndolo no solo como un correlato más de la intensificación del trabajo docente en clave de conducción y gestión escolar sino, sobre todo, como una ampliación de las fronteras de esa excepcionalidad normalizada (Dafuncho y Grinberg, 2013) con la que diariamente conviven las escuelas y que debe ser sorteada por las/os directores/as. Ello se tradujo en un pronunciado incremento de las tareas directivas junto con la absorción de funciones de asistencia, apoyo y cuidado a la población escolar que implicaron una nueva oleada de transferencias de responsabilidades hacia los sujetos comunitarios y los niveles más locales de organización social como las escuelas. Estos aspectos no pasaron desapercibidos en el día a día del gobierno escolar en plena crisis, puesto que ha propiciado --sobre todo en los/as directores/as-- señalamientos críticos que dan cuenta de la afirmación de un campo reflexivo sobre su propia tarea.

En este sentido, el correlato contemporáneo del hacer escuela supone que gestionar no es solamente administrar, disponer u organizar recursos dados. Es, sobre todo, crearlos y articularlos (Grinberg, 2006), pero también demandarlos, exigirlos, conseguirlos o proveerlos ellas y ellos mismos. A nuestro modo de ver, esto pone en evidencia nuevos procesos de gubernamentalización de las

prácticas directivas que inciden sobre la construcción de las identidades profesionales de las/os directores/as que fueron asumiendo hacia la actualidad. Esto a partir de introyectar la preocupación por los/as otros/as no solo como una cuestión de responsabilización por los resultados escolares que imponen los procesos de rendición de cuentas de las agencias estatales o los organismos internacionales, sino presentándolo como aspectos morales ineludibles e inherentes a la propia tarea de conducción escolar de las cuales las/os directores/as no pueden escapar. Por el contrario, se encuentran afectados por compromisos y relaciones de cuidado, en un ejercicio --en términos foucaultianos-- de un poder pastoral profundamente benevolente (Foucault, 2006), orientado a velar por las adversidades y las amenazas que pudiesen transitar las comunidades. Es un modo de conducir reflexivo, preocupado y ocupado por cada uno/a y por el conjunto, por anticipar y atemperar cualquier dificultad que pudiese dispersar, disgregar o distraer a alguien de los propósitos comunes. Este último imperativo performa la identidad de los/as directores/as propiciando, a modo de hipótesis, un pasaje de pastores/as a *managers* (gerentes) que tengan las capacidades de “planificación institucional, mirada de datos, trabajo en equipo, habilidades comunicacionales, para generar consensos, plantear metas, de relacionarse, etc., que no son habilidades que no son las que se requieren para enseñar en el aula” (Gvirtz en OIE, 2018, párr.3).

En consecuencia, el hacer la escuela posible para todos/as se impone en los/as directores/as como el resultado de lo que ellos/as puedan gestionar y por lo tanto crear. Esto se transforma en una tarea muchas veces solitaria, porque se encuentra impulsada por sendas regulaciones que los/as (auto) responsabiliza por lo que allí suceda (o no) en términos de inclusión. Así, la inclusión está sujeta permanentemente a prácticas gerenciadas, a dinámicas frenéticas que demandan de quienes conducen las escuelas un incesante involucramiento por atender y resolver todos los aspectos sociales que hacen a la vida escolar. Pues, en definitiva, de ese modo es presentado el rol de los/as directores/as para una ‘buena escuela’ (Romero, 2018). Por lo tanto, conducir la escuela en clave *managerial* deviene en que el/la directora/a:

Monitoree y evalúe las acciones de la escuela, identificando puntos a mejorar.

- Genere, coordine y oriente a los equipos de trabajo.
  - Inspire y asesore a los docentes, para favorecer su potencial.
  - Establezca y sostenga redes con el entorno.
  - Administre los recursos y cree las condiciones para que la enseñanza tenga lugar.
  - Cuide la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos y monitoree su aprendizaje.
  - Evalúe e institucionalice las mejoras
- (OEI, 2016, p. 4)

Seguir haciendo escuela en las condiciones más complejas y difíciles compone las esperanzas, las expectativas, las luchas que se depositan en la escuela como productora de un presente y un mañana mejor. En consecuencia, no es posible hacer menos, no es posible no darlo todo, no está contemplado no hacer más por los/as otros/as, porque gestionar una escuela implica el (auto) desarrollo de habilidades para afrontar adversidades que no son excepciones, sino regularidades persistentes. En estos tiempos postdisciplinares, gestionar las escuelas implica para las/os directoras, perversamente, hacer --por sí mismos-- que las cosas sucedan

## Notas

<sup>1</sup>Nos referimos a programas socioeducativos puestos en marcha en la provincia de Buenos Aires para sostener la vinculación – o bien revincular, así como fortalecer trayectorias escolares en lo relativo a los aprendizajes establecidos como prioritarios. Estos programas llamados inicialmente “Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación” (ATR), “Fortalecimiento de Trayectorias Educativas” (FORTE) y de finalización de espacios curriculares pendientes entre 2016--2020 (EGRESAR) significaron la inyección de recursos a las escuelas para mitigar los efectos nocivos de la pandemia sobre las dinámicas de escolarización.

## Referencias

- Armella, J. y Langer, E. (2020). De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Espacios en Blanco-- Serie Indagaciones*, 30(1), 99--115.
- Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. L. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios Educativos*, 14, e0003.
- Ball, S. J. (1994). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. En *Centro de Publicaciones del M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica*. Paidós / M.E.C.
- Ball, S. J. (2017). La gestión como tecnología moral. En S. J. Ball (Ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (pp. 155--169). Morata--Fundación Paideia
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. NOVEDUC
- Bocchio, M.C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1--10.
- Bocchio, M.C. y Grinberg, S. M. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Revista Exitus*, 7(2), 306.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 35--68.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: Las vidas llorables*. Paidós
- Castaño Gaviria, R. (2014). La gestión educativa una perspectiva gubernamental para la educación: una reflexión desde los efectos en la Universidad de Antioquia-- Colombia. En F. de H. y C. de la E. (FaHCE)--UNLP (Ed.), *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP* (p. 3 al 5 de diciembre).
- Castro--Gómez, S. (2007). Michel foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa Revista de Humanidades*, 6, 153--172.
- Castro, A. M. (2008). Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6, 31--46.
- Castro, A. M. (2012). La gestión escolar en cuestión. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 225--233.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. Alianza
- Dafunchio, S. y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245--269.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society*. SAGE
- Deleuze, G. (2013). *El saber: curso sobre Foucault*. Tomo I. Cactus
- Di Piero, E. y Chiappino, J. M. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 2(54), 42--58.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V. y Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27--42.
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, 40, 141--170.

- Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. En *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño & Davila
- Guzmán, M. y Langer, E. (2021). La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias. *Pedagogía y Saberes*, 55, 121--135.
- Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (2009). ¿Es posible mejorar la escuela? En S. Gvirtz y M. E. Podestá (Comps.), *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*. pp. 13--39). Granica
- Jódar, F. y Sánchez, L. G. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381--404.
- Langer, E. (2020). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana y sociedades del rendimiento. *Revista de Educación*, XII (22), 23--40.
- Langer, E. y Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano. Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel. *Perfiles Educativos*, XI.IV(175), 23--41.
- Marturet, M., Bavaresco, P., Torchio, R., Íbalo, C. y Calarco, J. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Manual: Entre directores de escuela primaria*. Ministerio de Educación
- Núñez, P., Seca, V. y Arce Castillo, V. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina (Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45)).
- OEI (2016). *Fortalecer mis habilidades. El rol del equipo directivo* (Directores que Hacen Escuela).
- OEI (2018). *Entrevista a Silvina Gvirtz: Las habilidades que tiene que tener un director son diferentes a las de un docente*.
- Prévôt--Schapira, M. F., & Cattaneo Pineda, R. (2008). Buenos Aires: La fragmentación en los intersticios de una sociedad polarizada. *Eure*, 34(103), 73--92.
- Raffin, M. (2018). La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Hermenéutica Intercultural Revista de Filosofía*, 29, 29--59.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación*. Granica
- Romero, C. (2018). *Hacer de una Escuela una Buena Escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Aique
- Romero, C., Krichesky, G. y Zacarías, N. (2021). "Escuelas whatsapp y escuelas zoom" desigualdad y segregación educativa durante la pandemia covid 19 en argentina (N.o 10; Documentos de Trabajo 2021).
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social?: Re--configuración del territorio de gobierno. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 113--152.
- Schwal, M. A. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42--56.
- Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2021). Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana. *Entramados*, 8, 21--34.
- Sepúlveda, J. C. (2015). La gestión en la educación como tecnología neoliberal de gobierno. En H. Biagini & D. Fernández Peychaux (Eds.), *Democracia, Neoliberalismo Y Pensamiento Político Alternativo* (pp. 165--168). Universidad Nacional de Lanús.

- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 65--84.
- Viñao Frago, A. (2002). La cultura de las reformas escolares. *Perspectivas Docentes* (26), pp. 38--56.
- Yelicich, C. (2017). Dirección escolar y gerenciamiento. Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. «Educación: derecho social y responsabilidad estatal», pp. 403--407.