



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES**

TITULO DE LA TESIS

*-DE LA DIRECCION A LA GESTION ESCOLAR EN LA
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA PROVINCIA
DE BUENOS AIRES. UN ABORDAJE A TRAVÉS DE
DOS DISTRITOS ESCOLARES-*

DOCTORANDA: MG. MARIA ANA MANZIONE

DIRECTORA: DRA. MYRIAM SOUTHWELL

FECHA: MARZO 2010

Índice General

| | |
|---|----|
| Agradecimientos | 2 |
| Introducción General | 4 |
| Sociedad y cultura: reconfiguraciones en el contexto de un mundo globalizado..... | 4 |
| Acerca de los cambios en las representaciones modernas de lo social..... | 10 |
| El gobierno de la libertad: autonomía y responsabilidad..... | 17 |
| Declive de la idea moderna de sociedad, experiencia social y trabajo sobre los otros..... | 19 |
| Consideraciones metodológicas..... | 29 |
| Presentación del campo realizado: Caracterización de las regiones y distritos | 30 |
| Región Educativa N° 20..... | 30 |
| Región Educativa N° 25..... | 31 |
| Acerca de los Supervisores entrevistados: características generales..... | 32 |
| Caracterización de los Supervisores entrevistados: Supervisoras de la Región Educativa N° 25..... | 33 |
| Supervisoras de la Región Educativa N° 20..... | 34 |
| Descripción de las escuelas y algunas características de sus directores..... | 35 |
| Escuelas y directores de Tandil: Escuela N° 1..... | 35 |
| Escuela N° 2..... | 36 |
| Escuela N° 3..... | 37 |
| Escuelas y directores de Olavarría: Escuela N° 4..... | 39 |
| Escuela N° 5..... | 40 |
| Escuela N° 6..... | 40 |
| Bibliografía..... | 45 |

Capítulo 1

Gestión Educativa. Regulaciones, instituciones y actores: de la Reforma Educativa de los años '90 hasta la actualidad

| | |
|-------------------|----|
| Introducción..... | 50 |
|-------------------|----|

| | |
|--|----|
| La gestión en el contexto de las Reformas Educativas: ¿una nueva tecnología del yo? | 52 |
| Tendencias en el marco de las reformas educativas..... | 57 |
| Acerca de la Reformas Educativas en Argentina..... | 64 |
| El impacto en el plano de la gestión educativa de los procesos reformistas argentinos de las últimas décadas..... | 66 |
| La gestión institucional: un concepto central del discurso político-educativo nacional y bonaerense..... | 76 |
| Bibliografía..... | 90 |

Capítulo 2

Revisión histórica de los modos de entender la supervisión y dirección educativa escolar hasta la actualidad

| | |
|--|-----|
| Introducción..... | 98 |
| La inspección y la dirección escolar como dispositivos de gobierno..... | 99 |
| La Supervisión y dirección escolar en el siglo XX..... | 109 |
| La supervisión y la dirección escolar en la Provincia de Buenos Aires: aproximaciones históricas..... | 115 |
| La Supervisión escolar en la provincia de Buenos Aires..... | 115 |
| Los directores escolares | 127 |
| Notas finales: las tensiones de la tradición en la época contemporánea..... | 135 |
| Bibliografía..... | 149 |

Capítulo 3

La supervisión escolar: tensiones en torno a su redefinición desde la reforma educativa de los años '90 a la actualidad

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 155 |
| Reformas educativas contemporáneas y supervisión escolar..... | 156 |
| La creación de la figura del supervisor distrital en la provincia de Buenos Aires..... | 169 |
| La supervisión escolar en el relato de los supervisores..... | 171 |
| Experiencia profesional e instrumentos normativos en los relatos de las supervisoras | 172 |
| Acerca de las estrategias para responder a las demandas del entorno | 179 |

| | |
|---|-----|
| La supervisión y los sujetos que aprenden | |
| La percepción de la pobreza desde la supervisión escolar..... | 186 |
| La supervisión y sus percepciones acerca de la infancia..... | 189 |
| La Supervisión y la búsqueda de reconocimiento..... | 190 |
| Acerca de la socialización profesional y del aprendizaje del oficio..... | 195 |
| Autoridad y respeto en la supervisión escolar: tensiones en torno a su construcción | 197 |
| Estrategias que construyen (o destruyen) autoridad, poder y legitimidad del rol | 204 |
| Objetivos que impulsan la acción: motivaciones y problemas visualizados desde el rol de Supervisor escolar | 212 |
| Acerca del desencanto | 215 |
| Flexibilidad del rol..... | 219 |
| A modo de reflexiones finales..... | 221 |
| Bibliografía..... | 223 |

Capítulo 4

Los directivos construyendo prácticas

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 229 |
| La dirección escolar en la EGB3: interpelaciones y tensiones..... | 230 |
| Interpelaciones oficiales a la dirección escolar: de la gestión eficiente y eficaz al retorno de la gestión redentora..... | 232 |
| Reforma educativa y gestión escolar..... | 237 |
| La dirección escolar en el relato de los directores..... | 240 |
| Nuevas normas y su impacto en la gestión escolar..... | 240 |
| La percepción de los directores acerca de las normas externas a la institución escolar..... | 242 |
| Normas y valores en contexto..... | 244 |
| Los reglamentos de convivencia desde la perspectiva de la Dirección escolar | 247 |
| Acerca de las estrategias para responder a las demandas del entorno..... | 254 |
| Estrategias directivas que favorecen o disminuyen la persistencia de la desigualdad..... | 257 |

| | |
|--|------------|
| Violencias cotidianas, violencias invisibilizadas | 262 |
| Algunas consideraciones de los directores escolares acerca de otros actores educativos..... | 265 |
| Directores y supervisión escolar: autoridad, respeto y jerarquía..... | 265 |
| La familia en el relato de los directores escolares..... | 276 |
| Acerca del rol de la escuela. Entre la realidad cotidiana y la escuela idealizada..... | 287 |
| Algunos problemas vinculados a la reforma de los '90..... | 294 |
| A modo de reflexiones finales..... | 298 |
| Bibliografía..... | 300 |
| Conclusiones Finales..... | 305 |
| Experiencia profesional, reformas educativas e interpelaciones gubernamentales..... | 308 |
| Conflictos y estrategias para la construcción de autoridad y legitimidad en la gestión escolar..... | 314 |
| Acerca del propio rol..... | 317 |
| Acerca de los niños y jóvenes pobres y sus familias | 320 |
| Bibliografía..... | 325 |
| Bibliografía General..... | 326 |

Introducción general

Este trabajo analiza el modo en que los actores educativos, específicamente directores y supervisores escolares, transitan por su experiencia profesional en un contexto que se ha caracterizado, a partir de los años noventa por una serie de reformas y cambios profundos en el plano de la gestión educativa. El abordaje de las políticas reformistas, las experiencias profesionales y sus estrategias regulatorias, es un trabajo arduo y complejo que se enmarca en un proceso de crisis y cambios. Para algunos autores (Dubet y Martuccelli, 1999; Dubet, 2006; Martuccelli, 2007) los procesos mencionados estarían indicando un repliegue de la idea de sociedad tal como se la concebía en la modernidad. La combinatoria de procesos como la globalización económica y la mundialización de la cultura (Ortiz, 1997), habrían dado lugar al declive de la matriz estado - céntrica (Cavarozzi, 1996), al menos en la región latinoamericana, reconfigurando el tejido institucional e instalando un progresivo proceso de individualización de lo social. Procesos que han reformulado el escenario en el que se construyen las experiencias profesionales instalando nuevos patrones de legitimidad en la constitución de las subjetividades así como nuevos patrones de filiación identitaria.

En este nuevo contexto los tradicionales mandatos sociales de las instituciones en general y de los sistemas educativos en particular, se ven afectados. En ese escenario también se redefinen las funciones de los distintos actores educativos, especialmente el rol del estado, la burocracia educativa y los directores escolares. De allí que a los fines de encuadrar el desarrollo de las temáticas centrales de este trabajo abordaremos algunos puntos centrales en relación a los cambios en el plano sociocultural en el marco de un mundo globalizado, las reformulaciones de las estrategias regulatorias

Sociedad y cultura: reconfiguraciones en el contexto de un mundo globalizado

Distintos autores (Ortiz, 1997; Garretón, 2000) coinciden en señalar la singular coyuntura a la que se enfrentan las ciencias sociales en la actualidad, señalando inclusive el “estallido” de las categorías explicativas que se utilizaron para comprender el orden social moderno. Las nociones de “estado nación”, “ciudadanía”, “clase social”, “trabajo asalariado”, ya no alcanzan para describir las formas de integración y regulación social emergentes.

Los cambios operados a nivel planetario en el seno de un proceso de globalización económica y de “mundialización de la cultura” (Ortiz, 1997), conllevan al declive mismo de la idea de sociedad. Para este autor es fundamental promover una “desterritorialización del pensamiento” que permita distanciarse del clásico instrumental teórico -sin descartarlo- con el que se intentó explicar la realidad social en el marco del proceso de globalización y, en ese marco la reconfiguración de la relación entre la estructura y la acción, entre el individuo y la sociedad.

Al igual que para García Canclini (2005), para Ortiz (1997) es fundamental la introducción de la dimensión cultural al análisis de los procesos de la globalización, como una forma de poner en evidencia las limitaciones del concepto de globalización. Ésta se utiliza para designar al conjunto de procesos económicos y tecnológicos desarrollados a escala planetaria organizados en torno a las demandas de un mercado mundial. De ese modo quedaría excluida la dimensión cultural así como los particularismos y los modos de resignificación de los procesos producidos a nivel planetario.

De allí la importancia de destacar el concepto de *mundialización* que, a diferencia del de globalización, estaría haciendo referencia a la coexistencia de diferentes formas de organización y visiones del mundo social, de sus pujas, disputas, jerarquizaciones, conflictos y negociaciones. Un fenómeno que si bien atraviesa a los países no implica un proceso de homogeneización indiferenciada sino más bien una hibridación cultural que se aproxima al planteo de García Canclini (1992) al referirse a las culturas de frontera. Para este autor pese a la retórica unificadora, *las diferencias históricas y locales persisten principalmente porque los poderes globalizadores son insuficientes para abarcar a todos*” (2005:201). De este modo se podrían comprender mejor las diferencias entre culturas, grupos, individuos y las asimetrías de poder y prestigio, como así también los modos en que los sujetos se comportan en relación a relaciones interculturales.

En palabras de Dubet (2006) aquel “programa institucional” propio de la modernidad “*ya no puede parecer la cristalización de una tecnología moral y política cuyo sujeto todopoderoso ha de considerarse el Estado*” (pag 75). En este sentido el autor sostiene que en el marco de estos cambios a nivel planetario se produce una crisis de las profesiones dedicadas al cuidado del otro vinculada a la crisis de la modernidad (Giddens, 1995). Dentro de esas profesiones se halla la docencia cuya crisis debe ser encuadrada y entendida en un escenario que se caracteriza por una cierta pérdida de sentido de aquellos principios que sostenían al sistema escolar moderno. Principios que se traducían en un interés general que, a diferencia de antaño, ya no es entendido como una expresión política trascendental sino como una producción local surgida de una acción colectiva y sometida a regulación constante. Los valores compartidos, atomizados en el doble proceso de globalización/ fragmentación, ya no generan normativas comunes, sino que las leyes y los reglamentos son vistos como herramientas de gestión cada vez mas singularizadas. Lo que se conoce como *sistema* es el emergente inestable de una serie de un conjunto de pequeñas decisiones, más que un organismo regido por reglas racionales.

Los procesos de delegación de responsabilidades cada vez mayores a instancias inferiores llevan a la imposibilidad de que los arbitrajes éticos y políticos puedan realizarse en las instancias centrales, situación que deriva en que los actores de base, “*deban comportarse como sujetos políticos y morales obligados a deliberar y producir arbitrajes*” (Dubet, 2006). Situación ésta que - según afirma el autor- ha llevado al estallido de los roles profesionales tradicionales.

En este marco, los actores educativos inmersos en el progresivo declive del programa institucional, que hasta el momento se había identificado con una burocracia estable, protectora y legítima, se ven interpelados por un imperativo que pone en tensión la obligación/responsabilización con la incertidumbre. Por un lado se ven obligados a tener ciertos resultados, por los cuales deberán hacerse responsables. Por otro se ven enfrentados a la incertidumbre de los recursos de todo tipo, materiales y simbólicos. De este modo se potencia el surgimiento de un “*individualismo altruista*” donde el individuo está obligado a tomar sus propias decisiones poniendo en juego sus disposiciones biográficas frente a problemas sistémicos (Beck, 2003:31).

Para comprender mejor el alcance de las mutaciones sociales, así como la reconfiguración de las alianzas que sostuvieron la representación clásica de la idea de sociedad. Se hace necesario detenerse en los cambios producidos en los aspectos

socioeconómico, político – educativo y cultural. En un contexto de globalización económica en el que el capital se independiza del territorio (Bauman, 1998; García Delgado, 1998), los estados nacionales se ven limitados en su capacidad de movimiento y toma decisiones. Esta situación fue particularmente comprometida para la región latinoamericana tras haberse endeudado fuertemente con los organismos de crédito internacional durante las décadas de los '70 y 80, situación que condicionó de forma sustancial las agendas de políticas educativas para la región, temática que será recuperada y profundizada en el primer capítulo.

Indudablemente el proceso de globalización económica trae aparejado nuevas conflictividades que deben enfrentar los Estados, entre ellos la *fragmentación* y la *exclusión* social, producidos por un aumento de la informalidad laboral, el debilitamiento de la clase media, la concentración de la riqueza y un aumento en las distancias entre los que tienen acceso a ciertos bienes materiales y simbólicos y los que no. Estas cuestiones dan lugar a *una nueva cuestión social*¹ que en el caso latinoamericano, no solo se trata de un incremento de la pobreza y de la marginalidad, sino una reconfiguración en la que convergen viejas y nuevas desigualdades (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). Desigualdades que promueven una vulnerabilidad², desvalimiento³ y exclusión crecientes de ciertos sectores de la población. La población excluida, a diferencia de etapas históricas anteriores, no puede entenderse como un “ejército industrial” de reserva, sino como población excedente, porque al carecer de ciertos conocimientos indispensables como los tecnológicos, no estaría en condiciones

¹ La nueva cuestión social hace referencia indudablemente a la anterior, a la que estuvo vinculada al inicio del industrialismo ya que “... *la llamada cuestión social en los términos de un reconocimiento de un conjunto de nuevos problemas vinculados a nuevas condiciones del trabajo urbano y de los derechos sociales que de allí vendrían se origina en Europa a fines del siglo XIX, a partir de las grandes transformaciones sociales, políticas y económicas generadas por la revolución industrial. Por lo tanto el problema de la pobreza no siempre fue considerado un problema o un fenómeno disfuncional para la vida de las sociedades debiendo por esta razón ser enfrentado y resuelto para su seguridad y progreso material*” (Sonia Fleury, 1997 en García Delgado, 1998)

² Las diversas formas de vulnerabilidad han sido abordadas desde distintas perspectivas: sociológicas, psicológicas, del derecho, de la economía, etc. Los hechos dañinos o destructivos que sufren los sujetos pueden provenir tanto de procesos síquicos o del mundo externo. En ambos casos la vulnerabilidad expresa una imposibilidad por parte del sujeto de protegerse de los hechos traumatizantes o dañinos debido a insuficiencia de recursos psicológicos defensivos y /o por falta de apoyo externo, además de una incapacidad de adaptarse a un nuevo escenario generado por los efectos de la situación riesgosa o peligrosa. Con respecto a la vulnerabilidad social el concepto establece diferencias respecto de las vulnerabilidades de otras épocas cuando no existía el seguro social, no se hablaba de justicia social, cuando el estado no había desplegado aún soportes proteccionales para los mas necesitados. En otras palabras, se padece la vulnerabilidad social desde las certezas previas de poder estar protegido (Castel, 1984; Lash, 1994; de Sousa Santos, 2003)

³ Para Castel (1984, 1994, 2006) es la condición de menesteroso, del que carece de recursos y de ayuda, del que no puede trabajar.

de reemplazar a la ya ocupada. En otras palabras, aquellas protecciones fuertes y sólidas ligadas al empleo y el rol integrador del trabajo propias de la sociedad salarial están siendo desplazadas. En este nuevo escenario solo algunos individuos podrán movilizarse e incorporarse a un mercado de trabajo cada vez más competitivo. Sólo aquellos que tengan recursos, reservas y diferentes capitales: *culturales, sociales, relacionales, que les permitan jugar positivamente este juego del individuo* (Castels, 2004:48). Es decir no todos los sujetos tendrán las mismas capacidades de movimiento ni las mismas posibilidades de crecimiento. Por el contrario, la mayoría de ellos están destinados a la precariedad, al aislamiento social, a lo que Castel (2004) denomina *exclusión*. Para este autor *actualmente existen individuos que están obligados a ser individuos a partir de una falta de recursos, de soportes* ⁴(pág.48).

Más allá de diferentes posiciones teóricas y distintos abordajes, existe consenso acerca de las consecuencias sociales que las actuales transformaciones le están imprimiendo al mundo actual. Se hace necesario entonces repensar la idea clásica de sociedad que la definía como una totalidad (moderna, industrial, disciplinaria) centrada en el Estado Nación y que depositaba su fe en el progreso.

El declive de esta idea de sociedad también se habría puesto de manifiesto cuando se comienza a cuestionar aquella concepción clásica de una parte de la sociología que identificaba al actor con el sistema y que sostenía que la acción -

⁴ Por su parte Martuccelli (2007) sostiene que en la condición moderna se establece una dinámica entre la individuación, lo que determina diferentes formas y procesos de constitución de los individuos, y el deseo de la individualidad que busca preservar la unicidad de las expresiones del actor, como posibilidad, paradójicamente impuesta por la vida social. Para ello sostiene el autor la prioridad analítica debe estar referida a las dimensiones del individuo y no a los posicionamiento sociales. En este sentido examina cinco de esas dimensiones del individuo en la condición moderna: el *soporte*, el *rol*, el *respeto*, la *identidad* y la *subjetividad*.

La idea de soportes del individuo, pone en evidencia hasta que grado las situaciones, desde el punto de vista de las experiencias individuales, pueden ser a pesar de su semejanza estructural, muy diversas. Existe una gran pluralidad de soportes en acción, condicionados por situaciones históricas, y por supuesto una diversidad de sus efectos en función de las trayectorias individuales. Para el autor lo importante es ver como los individuos constituyen diferentes soportes por el "*medio indirecto de relaciones o de objetos que se cargan entonces de nuevos significados más aquí o más allá de los roles tradicionales*" (Pag.60). Estos soportes pueden ser materiales e inmateriales, visibles o invisibles. De cualquier manera lo que importa según el autor es comprender lo que ese tipo de soportes aporta a los individuos, develar cuales son los procedimientos que llevan al individuo a "tenerse frente al mundo". Se trata del conjunto de elementos materiales e inmateriales, reales o imaginarios, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, que lo vinculan a su contexto. La voluntad y la acción individuales reciben un importante valor agregado en función de los soportes que lo rodean. En este proceso el individuo "*pasas por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuáles el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque el se tiene, dentro de la vida social*" (pág. 63). Dentro de esta constante inicial, los trayectos se diferenciarán en función de las posiciones sociales, del género, la edad, o aun de las tradiciones culturales (pag. 65). El autor distingue algunos soportes, entre ellos los soportes invisibles, soportes estigmatizantes, soportes patológicos, soportes confesables.

mediante procesos de socialización - se reducía al simple cumplimiento autónomo de roles que, a su vez, resultaban de la internalización de valores traducidos en normas. A diferencia de las sociedades tradicionales en las cuales la socialización era considerada una actividad total, continua y no específica que se desarrollaba en el marco de la familia extensa y de la comunidad, en las sociedades modernas se han creado instituciones específicas encargadas del proceso de socialización de los individuos bajo normas universales (Dios, la Razón, la Ciencia, la República). Estas instituciones independientemente de que fueran religiosas o laicas, apelan siempre a principios sagrados, homogéneos y no contradictorios como la igualdad, el mérito y el reconocimiento (Dubet, 2004). Características éstas que definían a aquella *modernidad sólida* (Bauman, 2000), portadora de certezas y estabilidad y que actualmente se estaría derrumbando dando lugar a lo que distintos autores denominan de diversas maneras: “modernidad tardía” (Giddens, 1994), “modernidad inacabada” (Touraine, 1994), “modernidad líquida” (Bauman, 2000). Pero independientemente del nombre con que se las designe, las sociedades emergentes estarían dando muestras del declive de las tradicionales instituciones modernas de socialización.

En síntesis, los innumerables cambios y transformaciones del orden mundial están reconfigurando aquella compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna. Ese entramado ético e institucional se encuentra hoy profundamente debilitado como marco de regulación de las conductas. Una progresiva individualización de la sociedad (Elías, 1990; Bauman, 2001) se profundiza frente al desdibujamiento de lo social (Dubet y Martuccelli, 1999). En palabras de U. Beck (1998, 2000, 2003) la sociedad industrial asiste a un proceso de descomposición de un complejo entramado de experiencias, en el que cada uno, en función de su biografía personal, elegirá como actuar independizándose de pautas previamente establecidas; proceso que el autor define como individualización.

Coincidiendo con Beck es posible afirmar que en “*la segunda modernidad*” ha surgido una “individualidad institucionalizada”. Este proceso de individuación tiene dos consecuencias sustanciales: por un lado, se buscan soluciones biográficas a contradicciones sistémicas; por otra, los problemas sociales son vividos como sentimientos de culpa, angustia, ansiedad o conflicto. La corrosión de aquella identidad unitaria y estable ligada al trabajo desempeñado (Sennet, 2000), ha sido inflexible y progresiva debido a la emergencia de contextos cada vez más móviles y flexibles, propios del capitalismo tardío. Estas tendencias llevan a redefinir las modalidades de

gestión de lo social basadas en la individualización. Las seguridades ontológicas son socavadas de manera inexorable por este proceso de individualización en el que los individuos “están condenados” a ser ellos mismos (Ehrenberg, 2000; Bauman, 2000). En esta etapa de la modernidad, el yo se convierte en un proceso reflexivo (Giddens, 1995), los individuos están obligados a construir sus identidades en un proceso en el que se intensifican las tendencias individualizantes, de acuerdo a lo que consideran sus fuentes de sentido que, a diferencia de la etapa “sólida” de la modernidad, no vienen dadas de antemano por las instituciones por las que transitan. Por otro lado, en el marco de la crisis de representación política, proceso que también es propio de las sociedades actuales, se pone en evidencia que cada vez menos las intervenciones políticas permiten la resolución de los problemas sociales.

Acerca de los cambios en las representaciones modernas de lo social

Entre los relatos más característicos de la Modernidad y el desarrollo de la sociedad industrial del Estado Nacional, se destacan la promesa del progreso⁵ oponiéndose durante mucho tiempo a lo reaccionario, así como el campo de la razón y de la democracia se opusieron a la religión y a la tradición, respectivamente. (Dubet y Martuccelli, 1999). Según Bauman “...el progreso no representa ninguna cualidad de la historia sino la confianza en el presente en sí mismo” (2000:141). Para este autor la noción de progreso, asociada a la de futuro, descansaba en la confianza del hombre en sí mismo. Su capacidad de dominar el presente le permitía diseñar y proyectar un futuro que sería creación del trabajo. El progreso traía consigo la promesa de la inclusión, cuestión que, si bien compartían las distintas naciones de Occidente, tuvo diferentes grados de concreción en los países centrales y en los países latinoamericanos. En éstos últimos, el proyecto de inclusión e integración debía realizarse en torno a dos ejes fundamentales: uno de ellos estaba conformado por el trabajo, la producción y la educación; el segundo era la política (Garretón, 2000), dimensión que definía la identidad (Laidi, 1997). Sin embargo, y más allá de estas diferencias, desde la

⁵ Para Dubet y Martuccelli “La *fé* en el progreso no está necesariamente asociada a la definición de una sociedad moderna. Las dos nociones no son del mismo orden: la primera remite a los valores, la segunda al relato. Este relato llevó durante mucho tiempo al hecho de ver el pasado y la tradición únicamente desde la perspectiva de una resistencia al cambio, a percibir los “desordenes” bajo el ángulo de la crisis. La representación moderna de la historia del arte caracteriza los lazos entre este relato moderno y el progreso” (2000:30).

sociología se consideraba que la sociedad moderna se realiza en el estado – nación, entendido como la integración progresiva de las culturas, las soberanías políticas, y las economías. Los estados – nación condensaban el poder y la política, *“que solía ser la encargada de decidir que cosas había que hacer y quién debía hacerlas”* (Bauman, 2000:142).

Para garantizar el proyecto de inclusión se creó una red de instituciones- entre ellas los Sistemas Educativos- en las cuáles se incluía a los sujetos, con el propósito de sostener y reproducir el orden vigente. Estas instituciones y su componente normativo era una característica central de la sociedad industrial del estado nacional. En la etapa de la modernidad “sólida” (Bauman, 2000) la anomia, sostiene Durkheim (1991), es la ausencia de normas, de instituciones, lo que en grados extremos, lleva al suicidio. Para esta filosofía la norma libera a los seres humanos de un tipo de esclavitud que no reside en ninguna presión externa, sino que reside en la naturaleza presocial del hombre. Para Durkheim, la coerción social es la única fuente de libertad y esperanza emancipadora a la que los hombres pueden aspirar.⁶

Desde la sociología clásica, la sociedad es entendida como una totalidad organizada que da sentido tanto al cambio como al orden, cuando este no está garantizado por ninguna instancia metasocial. Garantizaba una coherencia funcional en la que los distintos roles, estatus e instituciones contribuyen a asegurar la integración del conjunto.

“La solidaridad orgánica es la integración sistémica. La sociología tiene que mostrar de qué modo el individualismo, la especialización de las tareas, la pluralidad de instituciones y de normas contribuyen, más allá de las intenciones de los actores, a asegurar esa integración. De tal manera, durante mucho tiempo, la sociología clásica quiso explicar las “cosas” por su función y su utilidad” (Dubet y Martuccelli, 1999:31).

Como síntesis es posible afirmar que la idea de sociedad propia de la Modernidad se caracterizaba por su extrema coherencia ya que tendía a la explicación tanto

⁶ *“El individuo se somete a la sociedad y esta sumisión es la condición de su liberación. Para el hombre, la liberación consiste en liberarse de las fuerzas físicas ciegas e irracionales; lo consigue oponiéndoles la enorme e inteligente fuerza de la sociedad, bajo cuya protección se ampara. Poniéndose bajo el ala de la sociedad se vuelve, en cierta medida, dependiente de ella. Pero se trata de una dependencia liberadora, no hay contradicción en ello”* (Durkheim, 1991: 115).

“...del orden como del cambio, del conflicto como de la integración, de la naturaleza de la sociedad y de la acción racional y voluntaria de los individuos, y propone una representación de la totalidad más allá de las especificidades nacionales, de la complejidad de las sociedades...” (Dubet y Martuccelli, 1999:39).

Esta “*compleja ingeniería, institucional y normativa, inventada por la modernidad*” (Tiramonti, 2003:70), está siendo reconfigurada por las profundas transformaciones sufridas en las últimas décadas del siglo XX -más específicamente a partir de la caída del muro de Berlín, hecho que marcó el fin de la Guerra Fría – y que alteran profundamente el orden mundial vigente. Esta ruptura con el orden mundial existente es acompañada de grandes problemas para interpretarla y asignarle un sentido. Si bien

“...todos los trastornos que sufrimos cotidianamente revisten diversos significados, nada indica que tengan algún sentido, si por sentido entendemos la triple idea de fundamento, de unidad y de finalidad” (Zaki Laidi, 1997: 25).

Para este autor el escenario actual carece de un **fundamento**, o sea de un principio básico que otorgue sentido a un proyecto colectivo; de **unidad**, es decir de una “conjunción de imágenes del mundo dentro de un esquema general coherente”; de **finalidad**, ya que no existe un proyecto en otra dirección que se cree mejor.

En palabras de Bauman (2000), el poder se separa de la política y, a diferencia del proyecto moderno, no existe en este momento la intención de construir un nuevo orden para reemplazar al viejo, por lo menos en la agenda en donde se sitúa la acción política.

“Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas (pág.12).

El avance y la aceleración del proceso de globalización⁷, conducen al debilitamiento de la autoridad de los Estados Nación, garantes del sentido durante dos

⁷ Laidi (1997) define a la globalización” como un movimiento planetario en que las sociedades renegocian su relación con el espacio y el tiempo por medio de concatenaciones que ponen en acción una proximidad planetaria

siglos. Sin embargo, en este proceso otras instituciones también sufren la pérdida del sentido colectivo. Las iglesias, los sindicatos, las asociaciones internacionales e incluso las empresas multinacionales se ven inmersos en “*la fragmentación de intereses, de pasiones y de representaciones*” (Laidi, 1997:30).

La imposibilidad de generar un proyecto común, de poder establecer objetivos convergentes, genera nuevas incertidumbres, reactualizan antiguos temores éticos y políticos de los clásicos vinculados a los peligros que la idea de progreso también llevaba consigo: la posibilidad de disolución o desintegración de toda forma de sociabilidad estable y duradera (De Marinis, 2002).

El progreso, como tantos otros parámetros de la vida moderna, ya no depende de la acción colectiva. Esta “individualizado”; o lo que es más, desregulado y privatizado. Esta desregulado porque existe una variada oferta de múltiples opciones que prometen mejorar la situación actual. Además

“...el tema de si una novedad en particular significa verdaderamente una mejora respecto de otra ha quedado librado, antes y después de su aparición, a la libre competencia entre ambas, competencia que perdura incluso después de que hayamos elegido una de ellas. Y el progreso esta privatizado porque el mejoramiento ya no es una empresa colectiva sino individual: se espera que los hombres y mujeres individuales usen, por sí mismos e individualmente, su propio ingenio, recursos y laboriosidad para elevar su condición a otras más satisfactoria y dejar atrás todo aquello de su condición actual que les repugne” (Bauman, 2000:144).

En este sentido lo único que importa es el control que cada individuo tiene sobre su propio presente. Y para muchos, el control que ejercen sobre su propio presente es, si

bajo su forma territorial (el fin de la geografía), simbólica (la pertenencia a un mismo mundo) y temporal (la simultaneidad. Este momento común es ampliamente ambivalente; por una parte no implica ningún acuerdo sobre una misma visión del mundo; por otra, porque todos los procesos que lo alimentan son, por definición ambivalentes. El fin de la geografía va acompañado de una revaluación de los territorios. Pertenecer a un mismo mundo implica procesos de diferenciación económica sin precedente. La simultaneidad planetaria se traduce, por último, en la mundialización de los particularismos.[...] En lo que se llama globalización, se pueden distinguir tres procesos complementarios pero distintos: 1)La interdependencia creciente de las actividades humanas, sin importar cual sea su espacialización. 2) Las lógicas de compresión de espacio bajo sus formas simbólicas y territoriales. 3)La interpenetración creciente de las sociedades” (págs.12 y 13) Para otros autores como Scannone en García Delgado (1998:18) el término “globalización” “dice más que el de “internacionalización” o “multinacionalización”, porque no se trata sólo de acrecentamiento de las relaciones económicas, financieras, culturales y políticas entre las naciones, un simple aumento cuantitativo de algo que siempre ya ha existido. Sino que se trata de “un cambio cualitativo que involucra la puesta en cuestión del mismo concepto y vivencia de nación, como la concibió la modernidad, identificada con el Estado moderno soberano.”

no nulo, por lo menos endeble. Y cuanto menos control se tenga sobre el presente, menos abarcadora será la planificación del futuro.

En este contexto es posible observar la emergencia de un nuevo tipo societal que Garretón (2000) denomina como post-industrial globalizado, y que tiene como ejes centrales el consumo, la información y la comunicación. Estos nuevos ejes redefinen las pautas de integración social a través de la configuración de nuevos patrones de legitimidad que ponen en cuestión la finalidad constitutiva de las instituciones de la Modernidad. Entre ellas se encuentra la escuela, cuyos objetivos declarados eran, entre otros, la formación del ciudadano, la constitución de una identidad política nacional, la integración social y cultural de la población. Hoy, en el marco de una profunda transformación estructural y cultural, a diferencia de la sociedad industrial del Estado Nación, la desinstitucionalización y la desnormativización, son las características constitutivas del tipo societal emergente. Es en este marco “*donde dejan de corresponderse ética y moral y se erosiona la tríada valores, normas y conductas*” (Garretón, 2000:44). Si la tendencia en la vida organizada en torno al rol del productor es la regulación normativizada, en la sociedad articulada en torno al consumo, la característica es la ausencia de normas. Se rige a través de la seducción, de la promoción del deseo y de los “volátiles anhelos” (Bauman, 2000).

Para Dubet y Martucelli (1999) estamos asistiendo al agotamiento de un tipo de representación social – interiorizada en pensamientos como los de Durkheim, Weber o Marx -, a un “*repliegue de una idea de sociedad,*”⁸ que promueve un cambio histórico no sólo caracterizado por la descomposición de un conjunto societal, sino que fundamentalmente se define por la disociación del actor respecto del sistema.

En el ya aludido escenario de globalización económica y de mundialización de la cultura, se ha debilitado progresivamente la matriz societal moderna desarticulando el entramado común de instituciones al que se integraban los individuos. En este escenario, se va instalando un proceso de individualización de lo social reconfigurando los mecanismos de integración e incidiendo significativamente en la constitución de las subjetividades (Rosanvallon, 1995; Castel, 1996) en el marco de la “*la erosión de las*

⁸ Para Fitoussi y Rosanvallon (1997) estarían en crisis el *Estado providencia*, institución que garantizaba el vínculo social y la solidaridad; *el trabajo*, o las formas de relación entre el trabajo y la sociedad y *la crisis del sujeto*, es decir los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas. Para estos autores se trataría de una crisis económica y antropológica, o de otro modo, de una crisis de civilización y del individuo.

pertenencias dictadas por la comunidad” y a la búsqueda de identidades individuales basadas en el status adquirido (Martuccelli, 2005).

“Pero en esa fase del pensamiento social, la distancia definitivamente moderna del individuo al mundo fue desactivada por la conceptualización específica, propia de cierta sociología clásica, cuya acción analítica consistió en fundir juntas la cultura, la organización social y la persona” (Martuccelli, 2007:12).

A pesar de divergencias y de oposiciones profundas en campo académico de la sociología, se puede considerar que la idea de sociedad es la obra común de la sociología clásica, entendiendo a ésta como un relato de la modernidad que ha opuesto la idea de sociedad a la de comunidad –caracterizada por un sometimiento a los *designios divinos* - y a la de contrato (tanto económico, tal como lo entendía Adam Smith o político como era para Rousseau) para la cual la vida en sociedad no es sino el arreglo organizado de los intereses individuales.

Dubet, basándose en Nisbet (1984), sostiene que se puede definir la idea de sociedad por cuatro grandes características:

En primer lugar la sociedad es moderna y *se define de manera agonística con relación a la tradición considerada como una pura alteridad teórica*. La sociedad en tanto moderna, está guiada por un principio universal de razón e igualdad fundamental de todos los individuos que poseen conductas autónomas pero guiadas por normas universales. Son asimismo, profundamente democráticas, cuestión que progresivamente derivaría en el fin *de las desigualdades innatas, las de nacimiento, raza y sexo, y todas las instituciones modernas se consideran como los agentes de esta providencia democrática* (Dubet, 2004).

Sin embargo, los sociólogos clásicos acuerdan que debido a la división del trabajo y a una paulatina complejización las sociedades modernas, éstas son arrastradas a un orden social desigual, coherente y funcional, en el que los individuos iguales ocupan lugares o posiciones jerarquizados y adquiridos en el transcurso de su socialización. Es por ello que las instituciones deben producir *desigualdades justas* en función del mérito de manera racional.

Las sociedades modernas son a la vez “organismos funcionales” y conjuntos funcionales desgarrados por conflictos sociales, particularmente por conflictos de clase. Para la sociología clásica los conflictos pueden, paradójicamente, reforzar la integración

social y la identidad de los actores una vez que son institucionalizados por el sistema político y los valores comunes de la sociedad industrial: el progreso, el desarrollo, la democracia. A su tiempo la integración social será reforzada por el desarrollo del Estado Benefactor que extenderá los derechos políticos hacia los derechos sociales apuntando a realizar la igualdad “real” a partir de un conjunto de deudas sociales y de méritos cuidadosamente definidos.

Por último, para todos los sociólogos clásicos, el actor es el sistema en la medida en que la acción social es producto de la socialización. Dicho de otra manera, la integración sistémica y la integración social son congruentes (cfr. Lokwood, 1956 en Dubet, 2006). Sin embargo esta socialización no significa que todos los individuos sean iguales, sino que persiguen “libremente” los objetivos deseables según modelos de acción predefinidos. Esta regulación de las conductas es asegurada por las instituciones mediante valores suficientemente amplios y universales que funcionan como un marco orientador para que, autónomamente, los individuos puedan orientarse en las diferentes situaciones y en el marco de las distintas relaciones que son infinitamente variadas.

“En la sociedad, los actores sociales ya no se guían por la tradición, sino por un zócalo de valores autónomos que les sirven de brújula; son “innerdirected”, según la fórmula de Riesman (Riesman, 1964). Bajo el reino de los valores universales y de la autodisciplina moral, las singularidades de los individuos pueden ser reconocidas”
En todo caso, es de esta manera que el modelo republicano francés ha encarnado una figura de la modernidad que expulsa la singularidad de las culturas y de las experiencias a la esfera privada. La universalidad de las instituciones no es incompatible con el reconocimiento del “carácter” y de la personalidad de los individuos mediante sus singularidades y su autenticidad (Taylor, 1989 en Dubet, 2005:87.)

Esta representación abstracta de un “tipo ideal” de la sociedad se materializó históricamente en el Estado Nación cuyas instituciones aseguraron la producción de los individuos y de los ciudadanos de esa sociedad, construyendo y arraigándolos en una *identidad social particular y en una cultura universal que los libera de las restricciones particulares (pág 89).*

Sin embargo, estos tipos ideales propios de la idea moderna de sociedad, nunca han sido realizados plenamente, y para los sociólogos la anomia y el desencanto del mundo eran desde su punto de vista, el lado oscuro del gran relato de la modernidad. Es posible afirmar que el modelo ideal de la sociedad moderna nunca superó las

contradicciones internas de manera plena. Por el contrario, no hay duda de que la modernidad quiso creer en ese tipo de relatos, y que a pesar del proceso corrosivo de los mismos, aún hoy algunas de esas representaciones continúan aún ancladas en el imaginario profesional de los actores escolares: maestros, directivos, supervisores. Para Dubet (2005), todos ellos “*están vinculados a una forma de legitimidad sagrada que no es sino el aspecto subjetivo de esta articulación de un programa institucional y de una concepción moderna de una vida en sociedad*” (pag 6).

El gobierno de la libertad: autonomía y responsabilidad

En los procesos de reconfiguración de lo social a los que se han hecho referencia, se van transformando también los mecanismos de gestión de riesgos que habrían caracterizado al régimen del *Welfare State*, y surge el imperativo de reemplazar al individuo dependiente y necesitado, al ciudadano social ligado a la comunidad por los lazos de solidaridad y contenido por una red de dependencias colectivas, por un individuo activo y responsable de sí mismo capaz de desarrollar conductas de cálculo, autodisciplina y previsión respecto de diversas cuestiones vinculadas con su salud, su trabajo, o con su seguridad (Dean, 1996; Rose, 1989, 1992, 1996). Los sujetos son permanentemente estimulados a responsabilizarse, a ser activos y a tomar su destino en sus propias manos. Este modelo de “empresario de sí mismo” conjugado con los parámetros de calidad, iniciativa, competitividad, flexibilidad se extiende también al ámbito educativo.

Las políticas neoliberales que caracterizaron a la región latinoamericana durante la década de los ‘90 como respuestas a las críticas realizadas desde distintos sectores al Estado de Bienestar, tienen un carácter global que se puede constatar a través de diferentes investigaciones en contextos diferentes y en ámbitos diversos: educación, salud, control de delitos (Rose, 1997; Rose y Miller, 1992).

Sin embargo, no es posible hablar de una sociedad integrada en un todo coherente, sino que, en tanto etapa de crisis y transición, es una multiplicidad de fragmentos que se caracterizan por dislocación, heterogeneidad y recombinación de prácticas y discursos diversos y contradictorios. Esta fragmentación no esta referida solamente al espacio social o geopolítico en los cuáles tendrían predominio un tipo de discurso por sobre otros, o en los cuáles se aplicarían ciertas tecnologías dejando a otras

de lado, sino que los mismos sujetos se encuentran atravesados por discurso diferentes, o que no están en relación con las prácticas que realizan o se les impone (De Marinis, 1999). Es en este sentido que se considera al neoliberalismo como una tecnología de gobierno que aún no termina de emerger y que coexiste con otras prácticas y discursos que aun no terminan de morir. En palabras de Vázquez (2005) no hay un presente sino una constelación de “presentes” que pertenecen a diferentes épocas.

De este modo las tecnologías de gobierno – entendidas como la expresión de una compleja conjunción de discursos y prácticas, así como de los efectos sociales e identitarios que producen - en el marco del neoliberalismo, rompen con las formas organizativas e institucionales, incidiendo también en el plano de las subjetividades que configura y de los saberes que requiere (Gómez, Martínez y Jódar Rico, 2006).

Las tecnologías de gobierno neoliberales, a diferencia de las disciplinarias, no necesitan de las instituciones cerradas para ejercer el control, sino que son sustituidas por la obligación interna de la propia responsabilidad. Para distintos autores (Deleuze, 1999, Dean, 1999, Rose, 1999) con el advenimiento de la *sociedad de control* el poder ya no tiene rostro, y en ellas el sujeto de gobierno, no es un sujeto dócil y disciplinado, sino libre y autónomo. Estas renovadas tecnologías de control neoliberal no solo están referidas a un modelo socioeconómico, sino también intentan realinear la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos. De este modo, al proclamar menos estado, no solo se redefine el rol de este último y de las instituciones sino también se produce una redefinición del sujeto. En esta nueva racionalidad política, propia de las sociedades postdisciplinarias (Deleuze, 1999) el poder circula a través del individuo que ha constituido; el poder se repliega. De este modo se evita que el poder tenga que intervenir “de manera directa”, generando un orden interior, un orden social que se autogenera, se perpetúa, se autocontrola. El sujeto es un sujeto gobernado y gobernable a través de una enorme posibilidad de elecciones (Palamidessi, 1998).

Si bien en estas racionalidades de gobierno la esfera de lo político se delimita por oposición a otros dominios *no políticos*: mercado, sociedad civil, familia, (*la productividad, las condiciones de comercio, las actividades de las asociaciones civiles, las formas de crianza de los hijos y de organizar las relaciones conyugales y las cuestiones financieras en el interior del hogar*) sustentan los objetivos políticos en lugar de oponerse a ellos (Gómez, Martínez y Jódar Rico, 2006:9).

Estas modalidades de gobierno en palabras de Deleuze (1999) o Bauman (2001), modulan al individuo para que actúe en su favor, son mecanismos que construyen a los

sujetos como participantes activos de sus vidas. Constituyen tecnologías de gobierno que no utilizan la coerción sino que seducen o persuaden, crean necesidades en lugar de inculcar prescripciones, establecen relaciones públicas frente a la fuerza pública, publicidad frente a autoridad (Varela y Alvarez Uría, 1989). Esta estrategia de poder penetra la esfera de lo privado (cuerpo, sexualidad, afectos, motivaciones, deseos) y ejercen sobre él un control sutil, imperceptible que no impide que los sujetos se consideren libres.

Estas nuevas / renovadas artes de gobierno que consideran necesario preservar la autonomía y la iniciativa individual, así como la responsabilidad, privilegian lo que Foucault (1989) denomina las *tecnologías del si mismo, las tecnologías del yo*. Estas son prácticas que tienen a uno mismo como sujeto y objeto y que tienen mecanismos de autoorientación a través de los que los individuos se narran, se vivencian se comprenden, se juzgan, se conducen. Estas son prácticas voluntarias que le permiten a los individuos realizar una serie de operaciones sobre sus propios cuerpos en sus pensamientos, en sus conductas con el fin de transformarse a sí mismos en función de determinados criterios y valores. Gobernar siempre implica un difícil equilibrio entre las *tecnologías de poder* externas al sujeto que aseguran la coerción y garantizan su conducta, y las *tecnologías del sí mismo* a través de las que uno mismo se construye y modifica (Foucault, 1989). Las tecnologías de control neoliberales sin embargo, apuestan fundamentalmente a estas últimas, en las prácticas voluntarias que los sujetos llevan a cabo para transformarse a sí mismo en sujetos morales o de conducta moral. Para Vázquez (2005), esta priorización de las tecnologías del si mismo, de la autorresponsabilidad, en el marco del neoliberalismo, da lugar a un solapamiento profundo de la política con la ética, ya que en este escenario, la regulación social pasa a ser una cuestión ligada al deseo de cada individuo, que asume como si fuera su propia obra, su propia elección libre cuando en realidad lo que sucede es una correlación entre las tecnologías del si mismo con las estrategias más amplias, más generales de gobierno. En este escenario y paradójicamente, la libertad no es la antítesis del poder político, sino un elemento fundamental para su ejercicio (Dean, 1999; Rose, 1999; Rose y Miller, 1992).

Declive de la idea moderna de sociedad, experiencia social y trabajo sobre los otros

Este declive de la idea de sociedad⁹ al que ya se ha venido aludiendo, incide de manera sustantiva en el campo de la sociología dando lugar a la reactualización del debate acerca de la relación entre el individuo y la sociedad, entre el “mundo objetivo” y el “mundo vivido” (Dubet, 2005). De este modo se da lugar a nuevos posicionamientos teóricos que se basan en la crítica, la reflexividad y la distancia entre los roles y las motivaciones de los sujetos y las instituciones.

A la luz de estas perspectivas cada vez mas microsociológicas, se tiende a estudiar progresivamente al individuo considerándolo como objeto absolutamente propio de la sociología, la que reconoce de manera creciente la singularización de las trayectorias individuales, desprendiéndose de una posición que establece “*una conexión universal entre todos los fenómenos, como consecuencia de una causalidad estricta*” (Martuccelli, 2005:22). La vida social es descrita como un espacio fragmentado, atravesado por la incertidumbre y el caos, en el cual las instituciones y formas sociales ya no garantizan certezas y sentidos, sino que deben ser producidos de manera reflexiva por los mismos individuos. En resumen, en el marco de la modernidad actual el individuo estaría obligado a individualizarse, sintiendo cada vez más “*la fatiga de ser uno mismo*” (Ehrenberg, 2000).

Desde estas perspectivas los desafíos radicarían en la tarea de dar a conocer dimensiones cada vez más distintivas y singulares del proceso de individualización enfatizando sus consecuencias en “*términos de individualización de las mutaciones que tienen lugar a nivel del trabajo, de las instituciones, de las relaciones de género, de los lazos en el terreno de lo público y lo privado*” (Martuccelli, 2005:23). Se trataría - a la luz de los cambios societales de las últimas décadas - de volver a explorar el nexo entre el individuo y la sociedad, en un escenario que como ya lo anticipáramos se buscan soluciones biográficas a contradicciones sistémicas (Beck, 2003).

En este escenario y en virtud de las profundas transformaciones producidas en el plano social, nuevas categorías estarían siendo construidas, para describir y explicar los procesos y resortes de la acción social. En este marco, Dubet y Martuccelli (1999) utilizan el concepto de “*experiencia social*” en reemplazo de la clásica noción de rol. Sostienen que los individuos actualmente se definen mejor por sus experiencias que por sus roles. Consideran que la experiencia proviene de un doble mecanismo: por un lado

⁹ Hacia los años sesenta autores como Bell (1979) y Touraine (1994) inician estudios orientados a la caracterización y definición de la sociedad postindustrial, que inciden significativamente en el pensamiento sociológico erosionando la idea clásica de sociedad entendida como totalidad.

es una forma de sentir, de recibir y de definir el mundo social a través de un conjunto de situaciones, imágenes y condicionamientos previos. En palabras de los autores es “*la versión subjetiva de la vida social*” (pág. 75). Por otro, permite la construcción del mundo social y de sí mismo, en un contexto que carece de unidad y de coherencia. Posibilita, aunque de manera inacabada, la construcción de sentido y de coherencia de una acción, así como de identidad en un momento en que se ven confrontados a lógicas de acción que – a diferencia de las concepciones clásicas de la sociedad y del individuo que tendían a integrarlas, aunque sin conseguirlo totalmente- son cada vez más autónomas. Para los autores, en diversas situaciones la experiencia se impone al rol, “*cuando se instala lo que se interpreta todavía a menudo como una crisis, siendo aquello sin embargo “normal”, no digamos deseable, de la vida social*” (pág. 75).

En el ámbito educativo, aquel doble proceso de subjetivación y socialización que intentaba dar respuestas a las demandas del orden social, pareciera estar atravesando por un proceso de desarticulación progresiva que da lugar a lugar a otro proceso: el de des-institucionalización, en el cuál todas las instituciones vinculadas a lo educativo habrían perdido su eficacia para la internalización de las normas. Este fenómeno se combina con la profundización de la segmentación educativa¹⁰, reconfigurando la tradicional conformación de la desigualdad del sistema educativo limitando de este modo la posibilidad de construir una experiencia común (Dubet y Martucelli, 1999; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Para Dubet y Martucelli, (1999). La *experiencia*¹¹ es entendida como una actividad a través de la cual los sujetos construyen de manera individual e inacabada el sentido y la coherencia de una acción; es la

¹⁰ En el ámbito nacional un estudio realizado por Cecilia Braslavsky en 1985, señalaba que la escuela no reproduce ni transforma per se, sino que la función social de la misma debe entenderse en el marco singular de cada período histórico. En ese momento, hacia mediados de los años ochenta, en plena transición democrática en nuestro país, la autora mostró que el sistema educativo se encontraba *segmentado*. Este concepto refiere a escuelas comunes de un mismo nivel educativo que, tras una apariencia de unidad, reclutaba a estudiantes de diferentes orígenes sociales y, a la vez, incidían en sus recorridos diferenciales a lo largo de su trayectoria educativa.

¹¹ El concepto de *experiencia* alude a la separación progresiva de tres lógicas: la de *integración* social y cultural, que se vincula a los procesos de socialización de los sujetos y su tránsito por la escuela y otros espacios institucionales. La lógica *estratégica* alude a la capacidad del sujeto a tomar distancia de uno mismo y a una reflexividad que pondría en relación el uso de recursos disponibles con la diversidad de intereses, no tan solo sobre el mercado escolar sino también de ser reconocido y valorado por otros, ya sean pares o no. Por último la lógica de la *subjetivación* se vincula al manejo subjetivo del conocimiento y la cultura vinculada a la representación de los sujetos esto es, su capacidad de crítica, libertad y acción autónoma no reducible al yo social, es decir una capacidad que se desarrolla más allá de la utilidad que se obtenga.

herramienta conceptual que permitiría acercarse a ese escenario fragmentado¹². Para los autores, la experiencia da cuenta de cómo se apropian los individuos de la capacidad de administrar la complejidad en su intento de combinar las distintas lógicas de la acción en el proceso de constitución como sujetos que estructuran el mundo social.

Sin embargo, y como ya se ha mencionado, pese a las transformaciones sociales a las que hemos venido aludiendo, el tipo de trabajo sobre los otros, enmarcado en un programa institucional, no ha desaparecido totalmente, ni de las prácticas ni de las representaciones y sería posible establecer cierta distancia entre estos dos registros. En otras palabras el modelo puede estar mas presente en “las cabezas” que en las relaciones, o lo contrario. Para Dubet (2005) la “experiencia social del trabajo sobre los otros”, es aquella categoría que intenta combinar tres lógicas *-el control social, el servicio y la relación-* que se independizan cada vez más de la acción en el marco del declive del programa institucional y la consecuente reconfiguración del espacio social. De esta manera, el autor intentaría romper con el tradicional modo de comprender la articulación entre valores trascendentes, normas que los materializan y las identidades profesionales resultantes en dicho proceso.

El *trabajo sobre los otros* remite a todas aquellas actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que explícitamente tienden a transformar a los otros (Dubet, 2005). En otras palabras, designa a aquellas actividades profesionales que intervienen en la socialización de los individuos pero que están “*ancladas en un oficio, en una organización particular, en una formación específica: en la media en que a los individuos se les paga y se les forma para actuar sobre los otros*”¹³ (pág. 17). Si bien no es novedoso investigar el trabajo sobre los otros, la originalidad de la investigación de Dubet radica en que intenta comprender como algunos profesionales¹⁴ construyen su experiencia laboral, como establecen la jerarquización de sus inclinaciones y elecciones culturales, como esto influye en las relaciones enmarcadas en determinadas instituciones y con respecto a aquellos que están encargados de formar. Por lo tanto,

¹² Para Tiramonti (2004) la fragmentación en el campo educativo se expresa como un agregado de fragmentos sin una referencia que los coordine e integre en una totalidad común. El fragmento constituye la frontera de referencia normativa y cultural común.

¹³ El autor excluye el trabajo de socialización de la familia por no ser asalariado ni profesional. Es por ello que sostiene que esta categoría es altamente restrictiva porque no incluye a aquellas actividades que si bien influyen – a veces de manera profunda- en el proceso de socialización de los individuos no tienen como objetivo accionar directamente sobre los valores, las conductas, los sentimientos y las representaciones de los individuos.

¹⁴ Dubet realiza su investigación sobre las siguientes profesiones: docentes, trabajadores sociales y enfermeros.

afirma el autor, es mas conveniente hablar de *experiencia social* que de *rol* “*ya que es atribución del trabajador recomponer la unidad de su experiencia y, de ese modo, la del objeto de su trabajo*” (pág. 91). En otras palabras, se trataría de asumir el desafío de llegar a conocer dimensiones cada vez más singulares o distintivas, enfatizando sobre sus consecuencias en términos de la individualización de las mutaciones que tienen lugar en el plano laboral, de las instituciones, de las relaciones entre lo privado y lo público.

En diferentes momentos históricos se intentará imprimir un sello particular en la construcción identitaria de los profesionales de la educación a través de una serie de prácticas y discursos que implican miradas singulares sobre ellos y su accionar. No obstante, las experiencias no serán el resultado de los propósitos implícitos en las estrategias discursivas, sino que se consolidarán como producto de una determinada situación relacional – de inhibición o connivencia ontológica –entre las disposiciones del pasado y situaciones del presente (Lahire, 2004).

Como se ha dicho anteriormente, en un contexto donde las lógicas que en el marco del programa institucional se tendían a integrar, se autonomizan de manera progresiva. Por lo tanto, el trabajo sobre los otros ya no puede justificarse ni definirse por la vocación, por la adscripción a ciertos valores ni como un rol; como el trabajo ha perdido su unidad, la distancia entre el trabajo prescripto y el trabajo real es inevitable, se ha vuelto sobre todo funcional (Dubet, 2007: 91).

Profundizar el análisis de dichas lógicas, así como las diferentes formas en que los actores las articulan en el marco de los cambios societales ocurridos en las últimas décadas sintetizados hasta aquí, permitiría comprender la significatividad que las mismas adquieren en la reconfiguración del trabajo sobre los otros. Sobre todo, aquellos que se incluyen en contextos de la periferia globalizada y que se ven compelidos a un creciente proceso de individualización de lo social, debido entre otras cuestiones, al declive de los soportes colectivos¹⁵.

¹⁵ El interrogante central de una sociología de la individuación es saber cómo el individuo es capaz de tenerse frente al mundo. Mientras el individuo estaba comprendido dentro de una concepción específica del orden social, esta dimensión, aunque reconocida, solo recibía una atención menor. El individuo, ubicado dentro de las relaciones sociales, se consideraba tenido por estas (Martuccelli, 2007:37). En el marco de las transformaciones sociales a las que ya se ha hecho referencia en este trabajo, la problematización de las aristas negativas de la actual dinámica de individualización es abordada por Castel (1997), entre otros actores, quien se pregunta por las condiciones sociales, los soportes sociales de la individualidad. Para este autor, el proceso de desinstitucionalización no tiene los mismos efectos sobre los distintos grupos a los que afecta. Para algunos -en general, personas de clase media, con cierto capital cultural y con necesidades básicas aseguradas-, el relajamiento de los marcos y regulaciones colectivas implica la posibilidad de cultivo del yo y de mayor autonomía. Sin embargo, a la par de este

Una primera lógica es *el control social*. Dubet sostiene que todo trabajo sobre los otros implica la atribución de un rol, en otorgar una identidad institucional y en esperar de otro que se comporte según la posición otorgada. Esas posiciones están definidas con anterioridad al inicio de la actividad laboral, y en el marco de un trabajo más institucional, el actor profesional se considera, mientras dure ese trabajo, un agente, es decir “encarna” a la institución. Esto permite también que se dirija a los otros de una manera más impersonal, amparado en las normas y reglamentos. El trabajo de socialización apunta siempre a una integración del otro construida sobre un principio de conformidad y de adhesión a los roles propuestos según una forma elemental de socialización y de control social. Para Dubet, esta es la dimensión que aún subsiste, debilitada, de la disciplina del programa institucional. También es lo que genera mayor agresividad, “*ya que los individuos se resisten a ser reducidos a categorías estatutarias y los recursos de ese control parecen debilitados*” (pág 92).

Una segunda categoría es la lógica del *servicio*. Se considera al trabajador como poseedor de un saber experto que debe llevar adelante ciertas tareas técnicas con destreza y solvencia. El “otro” no se define solamente por la integración de un rol, sino por la capacidad de promover sus intereses, cualesquiera que estos sean, mediante relaciones concebidas en términos de servicios, de “contratos” de “proyectos”. Bajo formas diversas y en lenguajes particulares los agentes de la socialización se esfuerzan por responder a exigencias incluso cuando –frecuentemente– dichas exigencias las definen en realidad las organizaciones que prestan los servicios mas que los usuarios. Esto no impide que una dimensión del trabajo de socialización este orientada a responder a las demandas del entorno. El lenguaje de la moral y del control es reemplazado aquí por el de contrato, el de proyecto y el de las utilidades.

Esta dimensión suele ocupar un lugar central en la formación y en la conformación de las identidades profesionales. Para el caso que nos ocupa, las tareas técnicas de un supervisor estarían referidas a la capacidad de ejercer un control sobre las escuelas que supervisa y ser transmisor de los lineamientos definidos en las instancias centrales, como así también de acercar las distintas situaciones de las bases a las instancias superiores de gobierno. Para el caso de los directores escolares la dimensión

individualismo que él denomina “positivo” o “por exceso” de intereses subjetivos, se advierte en esta época el desarrollo de un individualismo “negativo” o “por falta” de recursos y soportes colectivos.

técnica radicaría en aquellas competencias vinculadas con dirigir la escuela, ser mediador de conflictos, conocer los procedimientos, asesor pedagógico, entre otras.

Pero además deberían incorporar otro conjunto de competencias vinculadas al desarrollo de la organización: organizar e integrar grupos y equipos de trabajo y todas aquellas acciones que les permitan alcanzar los objetivos propuestos, por mencionar solo algunas. En la mayoría de los casos los profesionales de la educación, en especial los docentes y directivos, aunque también los supervisores, atraviesan especialmente en las últimas décadas, una *intensificación del trabajo* (Hargreaves, 1996) vinculada a cuestiones administrativas y burocráticas, pero también asociada con las tendencias a la innovación permanente que les dificulta asimilar los múltiples sentidos del cambio que alimentan a las reformas. Cuestiones que convergen con el surgimiento de cierta demanda social que no tenía entidad alguna en el programa institucional, y que hoy obliga, para el caso de la educación, a elaborar ofertas educativas y contención social diferenciadas.

Finalmente, los profesionales de las instituciones otorgan un lugar esencial a lo que ellos nombran de manera general *la relación*. Esta tercera y última lógica se orienta hacia el reconocimiento del otro. Lo que designan así no es la relación del programa institucional, sino una relación que escapa a toda mediación social fuerte, una relación que se enfoca solo al reconocimiento de la persona como tal. Para el caso que nos ocupa, los hombres y mujeres serían separados del rol supervisivo o directivo. Dubet sostiene que

“En el fondo, todos sueñan, de manera mas o menos confusa, con una relación sin mediación social y cultural, con un mero reconocimiento intersubjetivo y transparente, capaz de superar la dispersión de las lógicas de acción y de los roles y que permita a los individuos tomar conciencia de si mismos para convertirse en sujetos de su propia experiencia (2004:10)”.

En ese contexto el trabajo de socialización se concibe como una experiencia construida con creces por los actores, y no como el cumplimiento de un rol. Mientras que en el programa institucional el trabajo sobre el otro es de naturaleza moral, aquí lo es de naturaleza ética, puesto que el trabajador debe jerarquizar normas de justicia y registros para juzgar las conductas de otros.

A diferencia del mérito y de la igualdad el reconocimiento del otro se inscribe más en una dimensión de justicia subjetiva, que varía según los individuos y a quién lo distribuya. No es una norma universal y mensurable, pero es más exigente ya que su

función es reducir las tensiones entre “*la igualdad fundamental de todos los individuos y sus desigualdades de desempeño y situación*” (pág.95).

Esta lógica de acción define al trabajo sobre los otros como “una mera relación”. Se considera al profesional como

“...un sujeto definido por sus cualidades personales, por sus convicciones, su atractivo, su paciencia, su capacidad de escucha, todos esos ingredientes inefables que crean la diferencia, y confieren al trabajo sobre los otros su carácter verdaderamente humano, agotador y exaltador en cada caso” (Dubet, 2005:93).

Esta lógica es la que mas se acerca a la vocación entendida como aquel compromiso profundo de la subjetividad en una actividad, como forma de realización de uno mismo y de autenticidad. La *relación* considera al otro como un sujeto singular, que paulatinamente debe diferenciarse “*del usuario y del objeto de sus disciplinas de control social*”.

Este tipo de experiencia profesional es débil, ya que los actores adoptan sucesivamente diferentes posturas y puntos de vista. Las rutinas, que de algún modo facilitarían la vida, están demasiado mal vistas y se asocian a falta de profesionalismo, a una ausencia de compromiso con el trabajo desempeñado y con un facilismo vinculado a no innovar y repetir viejas “recetas”. Para Dubet, este modo de estructuración de la experiencia profesional esta orientada más a no cometer errores que a lograr ciertos objetivos, o a equivocarse el registro cuando las situaciones y las relaciones no son inmediatamente interpretables (2003:93).

Se intentará además en esta investigación poner en tensión a las categorías anteriormente mencionadas con las *regulaciones* que constituyen el trabajo profesional de supervisores y directores, por entender que con este concepto se podría profundizar el análisis de la compleja trama que se establece a partir de las acciones que desarrolla el estado y la reconstrucción identitaria de los agentes.

Las estrategias de regulación social sostiene Birgin (2000) toman cuerpo en instituciones, sujetos e historias concretas y singulares plasmándose en diversas lógicas de acción. Es allí donde se construyen las dinámicas sociales que son las formas de organización social, las estructuras particulares de procesos más generales. Así, la sociedad está atravesada por múltiples dinámicas específicas: del conocimiento, del

sistema político, de género, de la organización productiva, de la tecnología, etc. Muchas de ellas se entrecruzan en el espacio escolar.

Desde este marco conceptual se pretenderá abordar aquí el modo en que los supervisores y directores de Escuelas de Educación General Básica de gestión estatal construyen y reconstruyen su experiencia profesional como jerarquizan sus orientaciones y elecciones profesionales, como vinculan estas orientaciones a los lazos sociales, tanto en relación a sus superiores en la escala jerárquica escolar, pero también con aquellos que están encargados de formar. Para ello, se han seleccionado dos distritos de la Provincia de Buenos Aires: el Distrito XX y el XXV.

La elección de la temática y del nivel educativo analizado se vincula con distintos interrogantes que quedaron abiertos al finalizar mi tesis de maestría y que se convirtieron en orientadores de este trabajo, a partir del cual se originarán, si duda, otros que serán retomados en investigaciones posteriores.

Las temáticas referidas a la supervisión y la dirección de las escuelas han sido abordadas por diferentes autores tanto extranjeros (Santos Guerra, 1999; Bolívar, 2007; Gorrochotegui, 1997; Antúnez, 2000, Soler Fierrez, 1993, entre otros) como nacionales (Tiramonti y Braslavsky, 1990; Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992; Kotin y otros, 1993; Duschatzky, 2000; Cantero, 2000; Romero, 2008; Gvirtz, 2007, entre otros). Sin embargo, el abordaje de esta problemática desde la sociología de la experiencia, tal como en esta investigación se pretende, permitiría profundizar la comprensión y explicación de la compleja matriz de sentido que posibilita y legitima la emergencia de diferentes tipos de gestión escolar resultantes de la convergencia de cuestiones contextuales y posicionamientos de los sujetos, constituyendo una forma poco habitual de profundizar el conocimiento acerca de esta temática. En este sentido se trata de implementar un abordaje sobre la gestión escolar – a nivel de la supervisión y de la dirección escolar - que trascienda la perspectiva de la administración y organización institucional e incluya el modo en que las nuevas condiciones sociales van reconfigurando, entre otros aspectos, las expectativas, representaciones, percepciones y prácticas de supervisores y directores de algunas escuelas bonaerenses de EGB3.

Las siguientes son algunas de las preguntas que orientaron esta investigación ¿Cómo inciden en el proceso de socialización profesional el declive del programa institucional? ¿Hubo variantes en el discurso estatal desde la reforma educativa de los '90 y “la

*segunda generación de transformaciones educativas*¹⁶” impulsadas a partir de los primeros años del nuevo milenio en nuestro país? ¿Cuáles son las estrategias de gobierno que se van construyendo desde el estado – nacional y provincial- para la gobernación de los sujetos? ¿Cómo se redefine la interpretación del rol de la supervisión y la dirección escolar desde las instancias gubernamentales, nacionales y provinciales? ¿Cuáles son los recursos circunstanciales –capacidades estratégicas desarrolladas - movilizadas en las diferentes situaciones cotidianas por los supervisores y los directores escolares? ¿Cómo se redefinen las relaciones interpersonales entre supervisores y directores escolares de EGB3 y otros actores escolares: la familia, los nuevos públicos escolares? ¿Las nuevas estructuras en el ámbito de supervisión educativa tienden a establecer un modo de co-construcción de las políticas sociales? ¿Cómo evocan, directores y supervisores, la experiencia que han protagonizado durante los años de la reforma de los '90? ¿Cómo se apropian de los lineamientos de la última reforma educativa del 2006? ¿Qué cuentan? ¿Qué dicen? ¿Cómo lo dicen?

Estas preguntas han dado lugar a tres hipótesis. La primera de ellas sostiene que Los cambios de la estructura de gobierno y de los niveles del sistema educativo en el marco de las dos reformas educativas por la que ha transitado nuestro país en las últimas décadas: la de los años '90 y la impulsada a partir del año 2006, han implicado un cambio en el modo de interpelación de los supervisores y directores escolares. De una concepción de gestores exitosos y eficientes se tiende a una concepción de la dirección escolar mas vinculada a una función de articulación de redes con otras organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, con el propósito de garantizar la contención de los públicos escolares provenientes de sectores pobres. Interpelaciones que son resignificadas en cada contexto y por cada sujeto de manera singular, dando lugar a disímiles prácticas profesionales. Una segunda hipótesis, que se deriva de la anterior supone, que en el marco de esa reestructuración se han producido modificaciones de la trama relacional entre los distintos estratos de gestión educativa: supervisores distritales y de nivel y modalidades y entre directores y supervisores generando zonas de turbulencia que estarían limitando la articulación del sistema. Y una tercera y última hipótesis sostiene que la trama relacional que directores y supervisores sostienen con otros actores educativos (familias, alumnos, entre otros) podrían fortalecer o debilitar la persistencia de la desigualdad.

¹⁶ Dirección General de Cultura y Educación, 2002, pág.20

Por último, atendiendo a la utilidad social este trabajo pretende constituirse en insumo tanto para futuros investigadores convocados por la misma temática, así como para los propios actores educativos que se desempeñan en las instituciones escolares.

Consideraciones metodológicas

Para esta investigación se adoptó una estrategia metodológica de carácter cualitativo ya que se intenta reconstruir la trama de relaciones entre actores (directores y supervisores de EGB3) y las mediaciones subjetivas que ellos hacen de las regulaciones estatales.

Así, para el abordaje de las distintas lógicas se han priorizado algunas dimensiones de las mismas. En el caso del *servicio*, los aspectos considerados fueron la elección de la escuela en la que se desempeñan, los sentidos atribuidos a la escuela y al desempeño de su trabajo, la relación con los estudios y capacitaciones realizados y los resultados profesionales, la sobrecarga burocrática a la que todos los entrevistados dicen estar sometidos, la intensificación del trabajo.

Para abordar la lógica de *la relación* se han tenido en cuenta los vínculos interpersonales, así como también las relaciones y vivencias entabladas con otros actores e instituciones. En esta lógica estratégica se pone en juego la capacidad de tomar distancia de si mismo y una reflexividad que pone en tensión la disponibilidad de recursos con la diversidad de intereses sobre lo escolar, pero también lo social tiene un peso importante: ser reconocido y valorado por los otros. Asimismo, se tendrán en cuenta las percepciones respecto de las problemáticas más importantes que atraviesan el contexto social. Es decir, al manejo subjetivo del conocimiento y la cultura en su “autorepresentación como sujeto”, esto es su capacidad crítica, libertad y acción autónoma – no reducible al yo social - que se desarrolla más allá de la utilidad que se obtenga.

Para el caso de la lógica del *control social* se ha recurrido al modo en que relatan su propio rol, que dimensiones priorizan, como se relacionan con los distintos actores educativos, que estrategias recurren para lograr sus objetivos.

El trabajo de campo se llevo a cabo entre los años 2005 y 2008 realizando una aproximación exploratoria a las escuelas de Educación General Básica¹⁷ (EGB3), tramo cuya obligatoriedad se implemento en la Provincia de Buenos Aires, entre otras, con la intención de establecer las distintas problemáticas que se le presentaban a la dirección y supervisión escolar como consecuencia de las reformas educativas impulsadas desde los años '90, la inclusión de nuevos públicos escolares producto de la extensión de la obligatoriedad escolar y la crisis económica de 2001/2002. Situación que comenzaría a revertirse a partir del año 2003 y, en el plano educativo, adquiere matices diferentes en el marco de la nueva reforma impulsada durante el año 2006.

Para el presente trabajo se han entrevistado a los Inspectores distritales y a los inspectores de Educación General Básica de dos distritos educativos de la Provincia de Buenos Aires: el Distrito N° 20 y el Distrito N° 25.

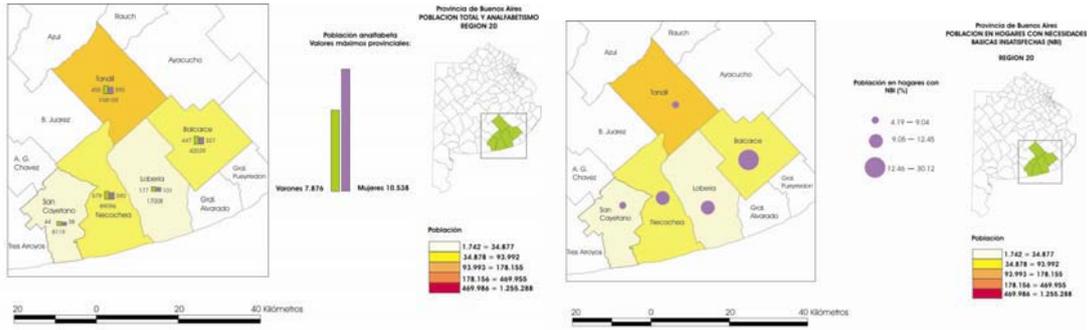
Antes de comenzar con el análisis de los relatos de los supervisores entrevistados se considera necesario enmarcar la acción de los mismos con una sintética descripción de los distritos donde desarrollan su práctica profesional.

Presentación del campo realizado: Caracterización de las regiones y distritos

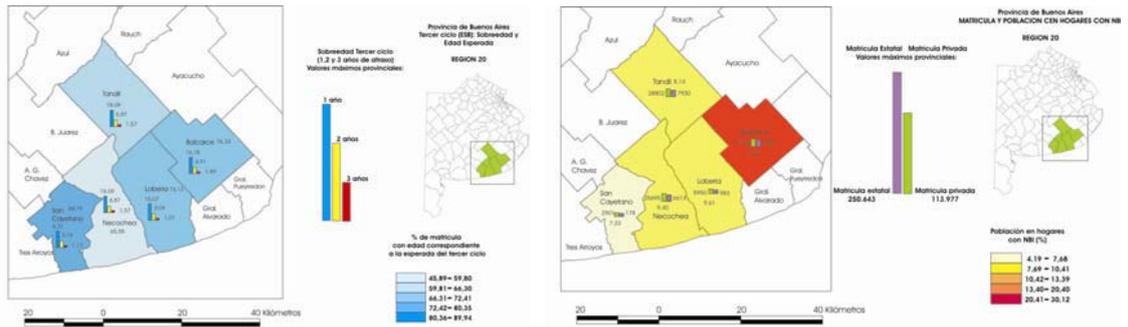
Ambos distritos no presentan diferencias sustantivas, la principal actividad económica es la agropecuaria. La ciudad más importante dentro de la región 20 es la de Olavarría y la de la región 25 es la ciudad de Tandil. Los cuadros siguientes, realizados por la DGEyC, grafican las similitudes entre ambas regiones y las ciudades seleccionadas para esta investigación en relación a las siguientes variables: población total y analfabetismo, población en hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI), sobriedad y edad esperada en el tercer ciclo de la EGB, matrícula y población en hogares con NBI, tasa de escolarización y población económicamente activa y establecimientos educativos y densidad de la población.

Región 20

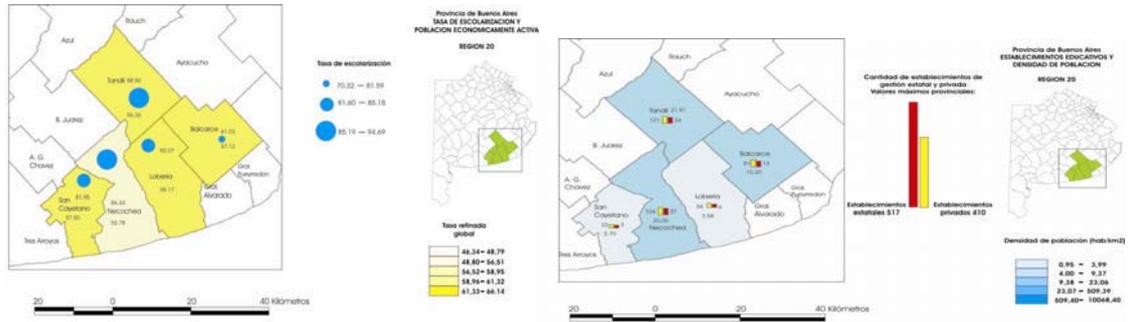
¹⁷ Actualmente en la Provincia de Buenos Aires y después de la última reforma educativa adopta la denominación de Educación Secundaria Básica



Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. INDEC, 2001. Elaboración: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Departamento análisis de la Información. DGCyE 2006. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. INDEC, 2001. Elaboración: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Departamento análisis de la Información. DGCyE 2006.

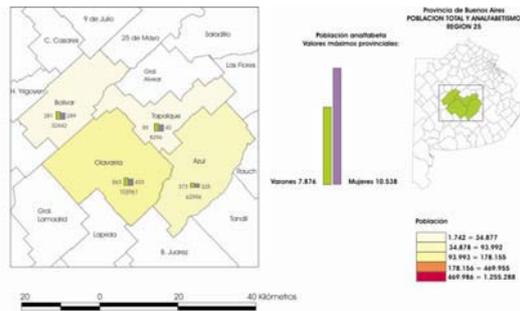


Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. INDEC, 2001. Elaboración: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Departamento análisis de la Información. DGCyE 2006. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. INDEC, 2001. Elaboración: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Departamento análisis de la Información. DGCyE 2006.

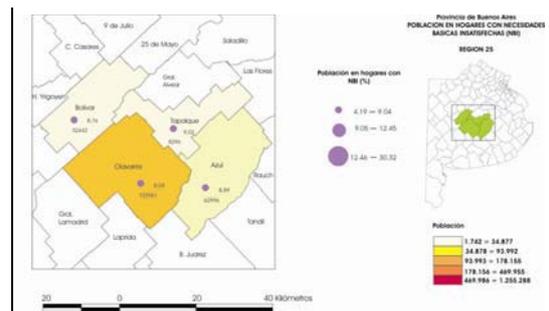


Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. INDEC, 2001. Elaboración: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Departamento análisis de la Información. DGCyE 2006. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. INDEC, 2001. Elaboración: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Departamento análisis de la Información. DGCyE 2006.

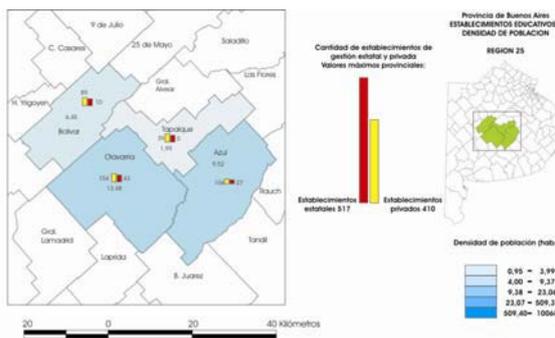
Región 25



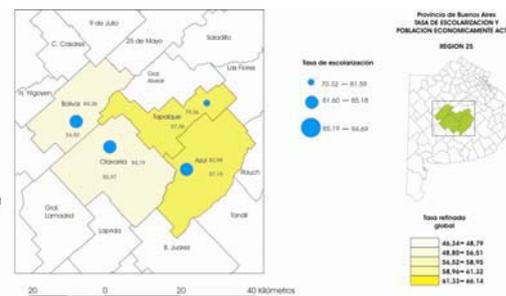
Fuente: Censo Nacional de Poblacion, Hogares y Vivienda. INDEC. 2001
Elaboracion: Direccion Provincial de Planeamiento, Direccion de Informacion y Estadistica. Departamento analisis de la informacion, DGCyE 2006



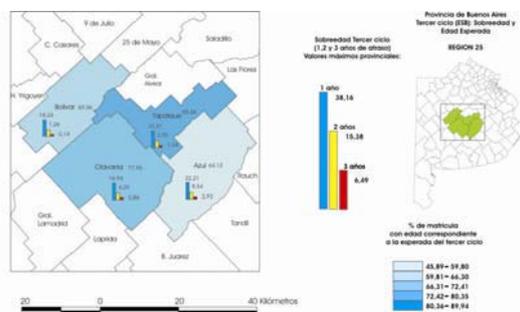
Fuente: Censo Nacional de Poblacion, Hogares y Vivienda. INDEC. 2001
Elaboracion: Direccion Provincial de Planeamiento, Direccion de Informacion y Estadistica. Departamento analisis de la informacion, DGCyE 2006



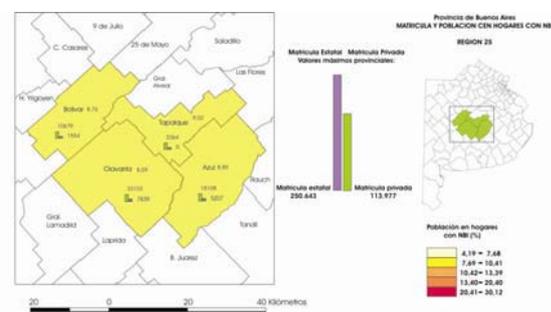
Fuente: Censo Nacional de Poblacion, Hogares y Vivienda. INDEC. 2001
Elaboracion: Direccion Provincial de Planeamiento, Direccion de Informacion y Estadistica. Departamento analisis de la informacion, DGCyE 2006



Fuente: Censo Nacional de Poblacion, Hogares y Vivienda. INDEC. 2001
Elaboracion: Direccion Provincial de Planeamiento, Direccion de Informacion y Estadistica. Departamento analisis de la informacion, DGCyE 2006



Fuente: Censo Nacional de Poblacion, Hogares y Vivienda. INDEC. 2001
Elaboracion: Direccion Provincial de Planeamiento, Direccion de Informacion y Estadistica. Departamento analisis de la informacion, DGCyE 2006



Fuente: Censo Nacional de Poblacion, Hogares y Vivienda. INDEC. 2001
Elaboracion: Direccion Provincial de Planeamiento, Direccion de Informacion y Estadistica. Departamento analisis de la informacion, DGCyE 2006

Acerca de los Supervisores entrevistados: características generales

Para este trabajo se entrevistaron a las Supervisoras distritales y a las Supervisoras de nivel de EGB de las escuelas seleccionadas para la investigación. Era mi intención entrevistar también a las Supervisoras Jefe, pero me fue imposible conseguir las entrevistas. Durante dos años, y cada vez que llegaba a las sedes de Inspección sistemáticamente se me informaba que las supervisoras no podrían recibirme

“por motivos surgidos a último momento”, e invariablemente me derivaban a entrevistar a cualquier otro supervisor que por allí estuviera o simplemente se me invitaba a volver a concertar la entrevista.

Distinta fue la situación con las Inspectoras Distritales ya que siempre me han recibido de manera muy amable y se pudo implementar un enriquecedor intercambio en un clima signado por la cordialidad. Un matiz diferente se planteo con las inspectoras de EGB ya que si bien fui bien recibida, al principio se pudo percibir cierta reticencia y mucho apego a la normativa para dar las repuestas. Otra era la situación cuando se apagaba el grabador y entonces expresaban diferentes cuestiones que, aparentemente, el hecho de estar siendo grabadas les impedía contar libremente.

Otro hecho puntual que me parece interesante destacar antes de comenzar a describir las características generales de las supervisoras entrevistadas fue que en el Distrito N° 25 se me concedió la entrevista con la condición de que dictara un seminario vinculado a las problemáticas de la gestión escolar destinado a directores escolares de EGB. Acepté la propuesta y al enviar el programa del curso para que los inspectores lo revisaran nos fue devuelto con algunos mínimos agregados y con el nombre de las inspectoras involucradas junto a los nuestros, compartiendo la autoría del mismo. Considero de interés esta aclaración porque se vincula con las formas de relacionarse con los directores que ellas supervisan como así también con las formas de interpretar su propio rol, cuestiones estas que retomaré mas adelante.

Caracterización de los Supervisores entrevistados

Supervisoras de la Región N° 25

La Supervisora Distrital de la región 25 – a la que en adelante denominaré S, tiene 45 años, posee los títulos de maestra normal superior y profesora en psicopedagogía. Se desempeña en cargos de inspección desde el año 1999.

Su padre era médico y su madre ama de casa. En las entrevistas realizadas sostiene que en su casa “*se leía mucho y de todo*”. Antes de acceder al cargo supervisivo se desempeñó como directora de una escuela primaria:

“Bueno, llegué a esto, en realidad fue como un desafío personal porque en principio cuando me presenté para ser directora de escuelas, si bien siempre una sigue una escala...Yo conozco gente que es Inspector, sin haber pasado por cargo de director. Entonces yo

primero aspiré al de director. Aspiré a concursar para ver qué se sentía, cómo era una prueba. Y cuando la pasé, dije, bueno, no era tan grave. Y luego en el desarrollo en sí de la gestión tampoco me pareció algo que no podía manejar” (Supervisora S).

La supervisora de EGB3 - que en adelante llamaremos G- tiene 55 años y esta próxima a jubilarse. Destaca que durante veinte años ha ejercido la docencia en el aula. Cuenta con el título de maestra Normal Superior con iniciación diferenciada, después terminó el profesorado para disminuidos mentales y tiempo más tarde cursó una carrera terciaria, el profesorado de estimulación temprana. Gran parte de sus veintisiete años de trabajo los destinó a la Educación Especial. Por cuestiones personales se traslada a vivir al campo de donde es y donde reside actualmente. En ese momento toma una licencia sin goce de sueldo, pensando que no iba a trabajar más. Pero según manifiesta “*la vocación era muy fuerte*” y comienza a trabajar para insertarse en lo que era el nivel primario. Allí permanece nueve años frente a una escuela rural hasta que decide dejar.

“...y un buen día me cansé. Me cansé mucho de todo aquello que lo hacía con mucho amor, pero que también te desgasta el hecho de hacer muchas cosas a la vez. Y este...Bueno, siempre hice cuanto perfeccionamiento existió en el C.I.E., me hice todo. Todos los recorridos de Lengua, Matemática, Sociales, Naturales. Después estuve un tiempito como asesora en el C.I.E. Y cuando estoy en el campo concurso para el cargo de directora titular, porque todos los años, en el campo, tenés que concursar para estar en el mismo lugar o tener continuidad. Concurso para directora titular y vengo de un lugar totalmente libre, pleno de naturaleza, a ser la directora de la Escuela N° 2 de Sierra Chica, pegadito al muro del Servicio Penitenciario” (G).

Actualmente tiene a su cargo la supervisión de quince escuelas.

Supervisoras de la Región N° 20

La Supervisora Distrital de la Región N° 20 – a la que denominaré M- tiene el título de maestra normal nacional, 45 años, Inspectora jefe distrital, 24 años de docente, maestra egresada del ISFD 66, profesora en psicopedagogía, licenciatura en Educación Inicial cursada en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA (inconclusa). Se desempeñó como Inspectora titular desde el 2004 para la Educación General Básica.

La Supervisora de EGB de la ciudad de Tandil- a la que nombraré C- tiene 43 años, y como las supervisoras anteriores, posee el título de maestra otorgado por ISFD y

también es profesora en psicopedagogía. En este momento esta supervisando 47 escuelas.

En la ciudad de Tandil fue posible acceder a entrevistas con la supervisora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, a la que nominaré D. Tiene 39 años, y es profesora de Ciencias en la Educación, egresada de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. También posee el título de magíster egresada del posgrado de la misma facultad y actualmente esta cursando el doctorado en historia. Es docente de la facultad de Ciencias Humanas en la asignatura Metodología de la Investigación I y II. Ha sido docente de grado, de polimodal y también directora de uno de los Centros Complementarios de la ciudad de Tandil.

Del total de las instituciones de EGB3¹⁸ existentes en ambos distritos se seleccionaron tres escuelas de Educación General Básica en la ciudad de Tandil y tres en la ciudad de Olavarría, cuyas características serán definidas en el capítulo tres de esta tesis cuando se trabajen las temáticas objeto de esta investigación en relación con la dirección escolar. A cada institución se le asignó, de manera arbitraria, un número para identificarlas que va del 1 al 6.

La selección de las escuelas se realizó teniendo en cuenta los siguientes indicadores: si la escuela expulsa o retiene a la matrícula escolar, el número de alumnos matriculados, infraestructura, características socioculturales de la población que atiende. Todas las instituciones son de gestión estatal y atienden a poblaciones económica y socialmente desfavorecidas.

Descripción de las escuelas y algunas características de sus directores

Como ya se anticipara anteriormente, la selección de las escuelas y de los directores se realizó a partir de un conocimiento previo de las características de los mismos. En este sentido, se pretendió buscar perfiles diferentes que permitieran dar cuenta de la heterogeneidad existente en el campo de la dirección escolar.

¹⁸ Cabe aclarar que durante el transcurso de la presente investigación se produce una nueva reforma educativa y se sanciona la Ley Nacional 26.206/06 que reemplazó a la Ley Federal de Educación sancionada durante los años '90. En el marco de la nueva legislación se reforma nuevamente la estructura del sistema educativo estableciéndose dos ciclos: la Educación Primaria Básica y la Educación Secundaria Básica

Si bien estas escuelas comparten el hecho de que su matrícula esta conformada por niños provenientes de sectores de una gran pobreza, difieren en cuanto a sus prácticas de gestión.

Escuelas y directores de Tandil

Escuela N° 1

Esta escuela fue creada el 1° de septiembre de 1884. Al principio fue una escuela solo de varones y luego, en 1891, se transforma en infantil mixta. Fue creada en el centro de la ciudad y en 1952, se traslada al lugar que ocupa hoy.

Esta escuela, que está ubicada en el radio céntrico de la ciudad de Tandil, atiende a alumnos de barrios pobres. La mayoría de los chicos vienen de sectores muy alejados como Villa Cordobita o el Barrio Arco Iris. Ambos barrios comparten la característica de estar conformados por sectores de mucha pobreza, con problemas de salud, desnutrición, etc. Con respecto a la matrícula llama la atención que no ha cesado de disminuir en los últimos años. En el año 2004 tenía una población de 200 alumnos para la EGB, en sus tres ciclos, habiendo llegado entre los años 50 y 80 a los 800.

Es una escuela que tiene cooperadora donde el aporte solicitado es de uno a dos pesos, pero sin embargo los aportes no se realizan por el bajo nivel económico de la población que asiste.

La directora de este establecimiento a la que denominaremos C, al momento de la entrevista (año 2007) hacía cinco años que estaba en ese cargo en la escuela N° 1 de Tandil. Su título de base es de maestra normal superior cursada en el Instituto de Formación Docente y después obtuvo un título de Educación de Adultos. Ingresó a la escuela como maestra de tercer año de E.G.B. y al poco tiempo quedó vacante la dirección del establecimiento, momento en que decide presentarse a la prueba de selección obteniendo el cargo actual.

Escuela N° 2

Esta escuela se ubica en una zona que tradicionalmente ha sido considerada como una de las más pobres de Tandil. Sin embargo en los últimos años, en virtud del gran crecimiento demográfico que ha experimentado la ciudad y dado la belleza natural

de esa zona ha comenzado a poblarse con sectores provenientes de sectores socioeconómicos más altos. De todas maneras, la escuela N° 2 sigue recibiendo alumnos de las familias más pobres del barrio. Su edificio se encuentra bastante deteriorado desde el punto de vista edilicio: vidrios rotos, ventanas cubiertas por cartones, falta de pintura, pasto sin cortar.

Las tres escuelas seleccionadas en la ciudad de Tandil poseen una particularidad. Las tres están situadas en una misma zona de influencia¹⁹ que las mismas comparten incluso con otras instituciones, como la Escuela N° X. Esto provocó que las escuelas compitieran por la matrícula cuestión que repercutió más negativamente en la escuela N° 3, como veremos mas adelante. La escuela N° 1 también perdió matrícula, pero las causas parecieran diferentes, tal como se desprende del análisis.

La directora de la escuela, a la que llamaremos L, cursó sus estudios en el Instituto Superior de Formación Docente N° 10 de Tandil. Recién recibida se va a dar clases a una escuela de frontera. A su regreso ingresó a la carrera de Profesora en Educación Inicial que se dictaba en la Universidad culminando la carrera en el año 1986. Desde ese año milita en el gremio docente SUTEBA.

Escuela N° 3

Esta escuela con casi cien años, es una de las más antiguas de la ciudad de Tandil.

Fue fundada en Cerro Leones como Escuela para Adultos N° 3, el 12 de septiembre de 1913, con el *mandato social*²⁰ de educar a los obreros – la mayoría analfabetos- de las canteras, producción que se expandió notablemente merced a la convergencia de dos factores: el incremento de la mano de obra que produjo la inmigración entre los años 1880- 1910 y la llegada a la ciudad del ferrocarril hacia 1883. Esto hizo que la escuela quedara definida como *una* escuela suburbana, de adultos y con una misión alfabetizadora o civilizatoria.

¹⁹ La zona de influencia define la ubicación geográfica de la población que asiste a una institución escolar, siendo la zona de influencia potencial aquella que se establece tomando como centro una institución determinada y definiendo un radio a partir de ella.

²⁰ El mandato social conceptualmente refiere a cual es la función que la sociedad le encomienda, quedando inscripto en el contrato fundacional de la misma institución. El contrato fundacional hace referencia a los *padres fundadores* o en palabras de Enríquez (1996), los *fantasmas*. En otras palabras estos conceptos aluden a los fines y objetivos otorgados a la propia escuela así como sus redefiniciones cuando ellos ya no están. En este sentido el mandato social originario de la escuela N° 14 se encuentra directamente vinculado a acontecimientos históricos de la ciudad de Tandil a principios del Sigo XX. (Nario, 1997).

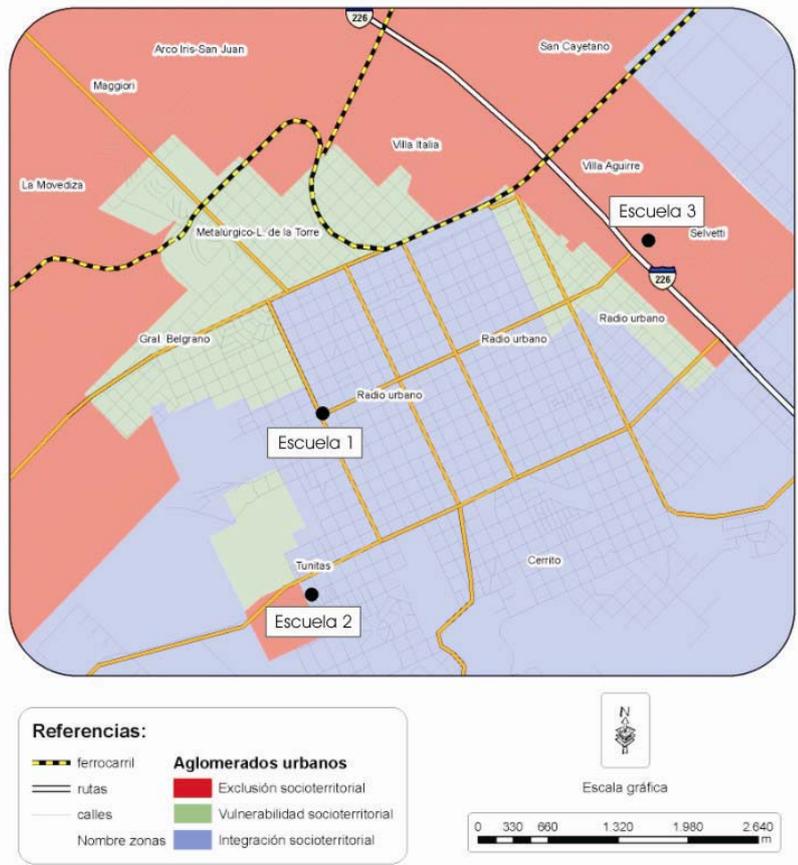
Hacia 1931 la escuela paso a ser una escuela Primaria Común y fue trasladada al radio urbano de la ciudad, en la esquina de las calles M. Belgrano y B. Rivadavia y empezó a funcionar con 39 alumnos. En 1936 fue trasladada al actual edificio²¹, redefiniéndose en es momento su mandato social: una escuela urbana orientada a la escolarización primaria.

Hacia 1993 la escuela comienza un marcado proceso de disminución de su matrícula que a su vez coincide con la creación de la E.P.B N° 10 en el barrio Las Tunitas. Asimismo los períodos de las gestiones directivas son muy cortos, teniendo así 12 directores en doce años. La escuela que en 1982 había llegado a tener 258 alumnos hoy tiene solamente 58. Esto incide sobre la escuela generando fusión de grados, cierre de secciones, pérdida de fuentes de trabajo y reducción del personal docente. Indudablemente la creación de la escuela N° 2 absorbió gran parte de la matrícula de la escuela N° 3 y también se modifico la composición de la matrícula en cuanto a su procedencia geográfica, generando cierto nivel de conflicto intrainstitucional lo que permitiría explicar la sucesión de directores en doce años.

Esta situación se mantiene hasta el año 2005 en el que asume la directora actual, a la que denominaremos G., período en el que según los actores entrevistados, se produjo un redireccionamiento de la institución y un “ordenamiento” de la misma. Tiene 45 años y es maestra normal superior.

El cuadro que sigue muestra la ubicación de las escuelas en la ciudad de Tandil.

²¹ El terreno donde fue reubicada la escuela fue donado por la flia. Grothe y la construcción del edificio por Levy, en memoria de su esposa, Elisa Solari de Levy. Esta última fue egresada de la primera promoción de maestras normales en la ciudad y se desempeño como docente en diferentes escuelas de toda la provincia de Buenos Aires. En su homenaje la escuela lleva su nombre.



Fuente: Linares, S. y Lan, D (2006) “Estudio de la segregación urbana mediante el uso SIG: un aporte geográfico a la gestión municipal de la ciudad de Tandil, Argentina”. (Erba, D. A. organizador) Experiencias latinoamericanas en aplicaciones urbanas de SIG. Programa de Educación a Distancia para América Latina y el Caribe. Lincon Institute of Land Policy (LILP), Cambridge, MA. EEUU, (pp105-205) (E-book)

Escuelas y directores de Olavarria

Escuela N° 4

La escuela N° 4 esta ubicada en una zona urbana que atiende a una población de bajos recursos con una matrícula de 200 alumnos, y esta ubicada entre la Ruta 226 y el arroyo Tapalqué, en la calle Lavalle, entre Mirlos y Fasina. La matrícula esta

conformada en su mayoría por chicos provenientes del norte de la ciudad, un sector cuya población es altamente carenciada.

Durante la crisis del 2001/2 el 80% de la matrícula asistía a varios comedores barriales que existen en la zona, muchos de ellos organizados por mujeres del barrio. La escuela también tiene comedor escolar, atiende el Servicio de Alimentario Educativo (SAE)²² y el Desayuno o Merienda Completo (DMC)²³.

Su director al que denominaremos S, tiene 45 años y posee los títulos de maestro normal superior y profesor en psicopedagogía. Al momento de la entrevista tenía cuatro años de antigüedad en el cargo.

Escuela N° 5

Esta escuela esta ubicada en el barrio Independencia, detrás del Cementerio, en a intersección de las calles Del Valle y Piedras. Allí viven personas con muy bajos recursos económicos, donde según la directora, el consumo de drogas, el ejercicio de la prostitución y el robo son las características que mejor definen a la población del barrio donde se ubica la escuela.

La institución tiene una matrícula de 180 alumnos, la mayoría de los cuales trabajan en distintas ocupaciones desde muy corta edad. Esta situación influye en la resistencia que los chicos manifiestan para concurrir a la escuela.

El plantel docente se compone con un gran porcentaje de suplentes, todos “chicos jóvenes, que no pueden con los alumnos”, según la directora manifestó en la entrevista.

La directora a la que denominaremos B, tiene 50 años y posee el titulo de maestra normal general y de profesora en psicopedagogía. Cursó sus estudios primarios

²² Las instituciones responsables del programa SAE son el Ministerio de Desarrollo Humano. Subsecretaría de Coordinación Operativa. Dirección Provincial de Coordinación de Políticas Alimentarias y Sectoriales. Dirección de Políticas Alimentarias. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia. Tiene como objetivo general mejorar las condiciones para el aprendizaje y las condiciones generales de salud de la población escolar de la Provincia de Buenos Aires. Esta destinado a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social que concurren a escuelas públicas.

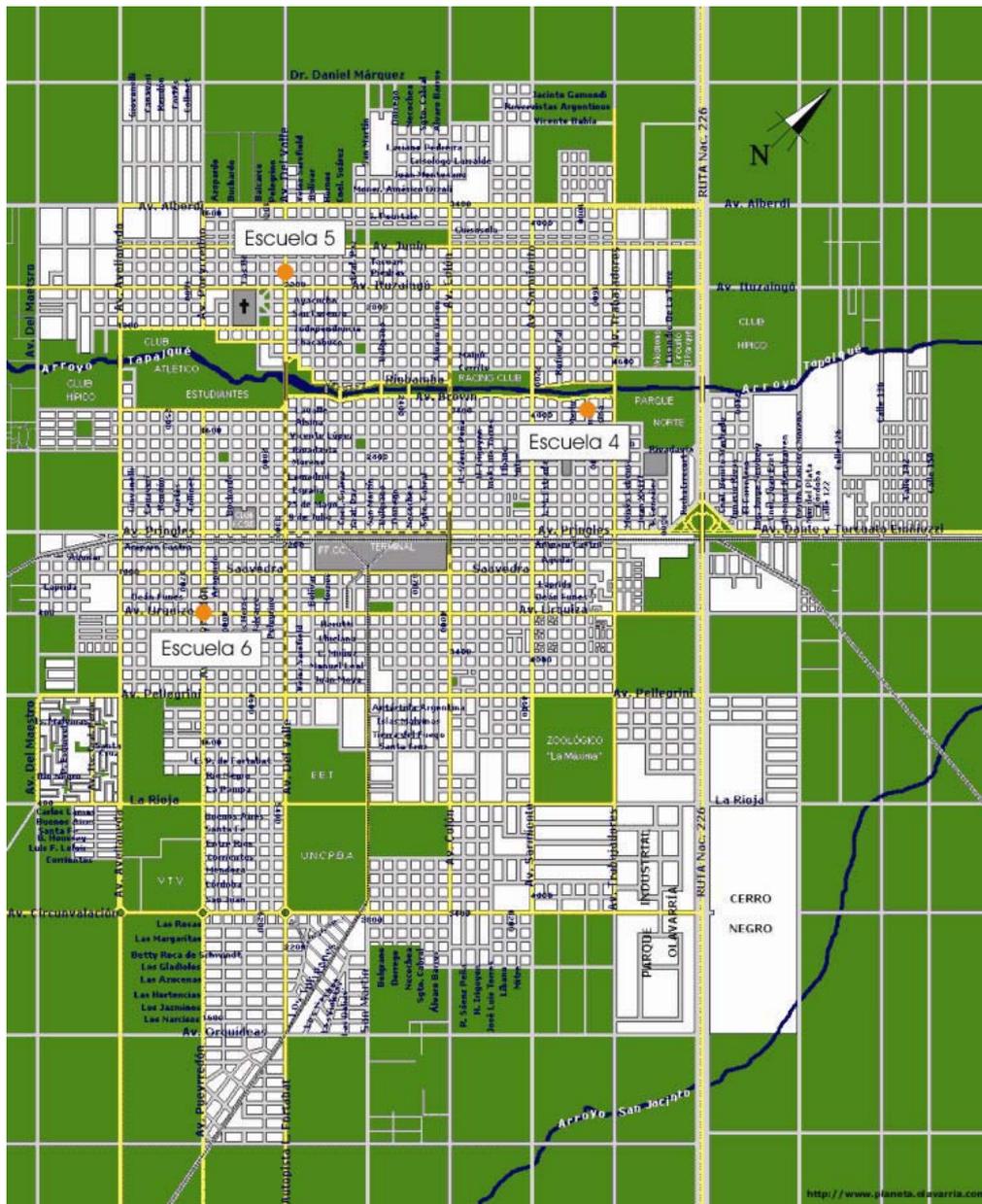
²³ El DMC se implementó en el marco del SAE y consiste en desayuno ó merienda completo de carácter universal (para niños de ramas Inicial, Especial, Psicología y 1° a 4° año de EGB, en una 1ra etapa, y a partir de la instalación de la modalidad, y con carácter progresivo a corto plazo, a toda la matrícula de EGB). Es equivalente a una colación completa que aporta proteínas, vitaminas, hidratos de carbono, micronutrientes y líquidos en cantidad necesaria para encarar la jornada escolar o acortar el ayuno post escolar.

y secundarios en un colegio confesional. Cuando fue entrevistada tenía cinco años de antigüedad en el cargo

Escuela N° 6

La escuela esta ubicada en una zona próxima a la ruta 226. Es una escuela que comparte el edificio con la ESB, tiene hasta sexto año, 11 secciones. Desde el punto de vista edilicio esta bien conservada.

La directora a la que denominaremos H, tiene 42 años y cursó sus estudios primarios y secundarios en la escuela pública de Ayacucho. Posee el título de Profesora para la primaria



Esta investigación se apoya también en el material que se ha recogido en los grupos de intervención sociológica entendido como el estudio intensivo a un grupo de actores voluntarios convocados en varias reuniones en las que se ven confrontados por interlocutores pertinentes. Es un método intensivo cuya importancia radica en la posibilidad de delinear una subjetividad colectiva y lógica de acción, razón por la cual la debilidad de esta estrategia metodológica es no tomar en cuenta el contexto de acción más que a partir de lo dicho por los actores. Cabe aclarar que esta estrategia metodológica solo pudo concretarse con los directores escolares de ambos distritos, no así con los supervisores. Los interlocutores fueron los supervisores y el investigador y

se realizaron tres grupos de intervención sociológica en cada una de las ciudades que componen la muestra.

Para analizar la experiencia profesional de supervisores y directores escolares en un contexto de reformas educativas se analizó en primer lugar el discurso político educativo oficial a partir de la reforma educativa de los años '90 hasta la actualidad, recuperando distintos textos normativos, entendiendo por tales aquellos textos que se caracterizan por ser formales, prescriptivos, impersonales, técnicos y universalizantes, y que poseen un poder que deriva de la estructura de autoridad legal y legítima, así como del conocimiento especializado autorizado (Knight, Smith y Sachs, 1993 en Giovine, 2008). Se trabajaron especialmente fuentes secundarias como Leyes nacionales y provinciales, documentos, decretos y otras disposiciones de las instancias nacional y jurisdiccional (Provincia de Buenos Aires) y aquellas correspondientes a las regiones supervisivas, vinculadas con la dirección escolar.

También se revisaron Boletines informativos y revistas publicados y distribuidos desde los sindicatos y gremios en distintos períodos históricos así como diferentes medios gráficos de circulación nacional y local.

Esta opción metodológica se basa en el supuesto de que las normas – en sentido amplio- se convierten en instrumentos de persuasión (Popkewitz, 1994) que instituyen relaciones de poder, categorías y clasificaciones que condicionan el modo de entender la realidad; en dispositivos de regulación que direccionan las prácticas de los actores educativos. El carácter prescriptivo de las normas permite visualizar los temas centrales de la agenda política – en este caso de política educativa- promoviendo una red conceptual en la que se ven inmersos los individuos que pertenecen a una comunidad política (Giovine, 2008). A partir de los años '90 los términos de *gestión*, *descentralización*, *autonomía*, *calidad*, *equidad* y *profesionalización* constituyeron el andamiaje conceptual básico de las agendas educativas de nuestro país y de la región latinoamericana. Dicho andamiaje conceptual necesitó de un soporte jurídico y de reformulaciones en el cuerpo administrativo contribuyendo a reorientar los procesos de gobierno de los sujetos o actores educativos.

Para poder comprender mejor como estos procesos impactan en la experiencia de trabajo de supervisores y directores escolares, además de los grupos de intervención sociológica, se ha recurrido a fuentes primarias tales como:

1. Entrevistas en profundidad mediante cuestionarios semiestructurados con los directivos de las instituciones educativas que componen la muestra.

2. Se tomaron diez entrevistas a cada uno de los directores e inspectores.

Con respecto a los instrumentos legales se han seleccionado los distintos puntos que hacen alusión a la dirección, supervisión y gestión escolar en las diferentes leyes que regularon y regulan el sistema a nivel nacional y provincial, desde la Ley 1420 hasta la actualidad. Respecto a los documentos utilizados se han incluido aquellos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires entre los años 1995 y 2008. Se toman los documentos a partir de 1995 por entender que a partir de ese año, a posteriori de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.591/93, distintas reparticiones de ambos ministerios que implementaron programas y acciones directas sobre las escuelas.

La selección de los mencionados documentos se ha realizado teniendo en cuenta que:

1. las temáticas abordadas efectivamente hicieran alusión a la gestión institucional entendiendo que las mismas se convertían en poderosas instancias de regulación en tanto viabilizaban los ejes estructurantes de la reforma en curso.
2. que fueran producidos por distintas agencias oficiales, tanto nacionales como provinciales, seleccionando también algunos de carácter internacional (CEPAL (1992), CEPAL/UNESCO (1995), IVEPLAN (2000), PROMEDLAC V (1993), Informe Delors, 1996) en tanto oficiaron como referentes de las líneas de políticas educativas impulsadas en los años '90 en nuestro país.

Este trabajo está compuesto por una introducción, cuatro capítulos y conclusiones. En cada uno de los capítulos se abordan distintas dimensiones que conduzcan a la comprensión de las diferentes facetas de la experiencia profesional de directivos y supervisores.

En el primer capítulo se presenta una breve caracterización de las reformas educativas en el general y de la centralidad de la gestión en el marco de las mismas, así como su resignificación en nuestro país. Cabe aclarar que si bien la indagación y recolección de información se ha hecho durante los años 2005, 2006, 2007 y 2008 y ese ha sido el contexto de sentidos en el que se ha analizado el problema que aborda esta tesis, el análisis comienza en la década anterior debido a que la matriz que posicionó a

la gestión escolar vinculada al gerenciamiento tuvo su punto de origen en la década de 1990. Por eso resulta importante reconstruir esa reestructuración que sufre el sistema educativo y la función supervisiva y directiva en particular, a partir de la década mencionada. A la vez, la perspectiva que se trabaja en esta tesis no aborda los primeros años del 2000 como un simple reflejo de esas coordenadas establecidas en los 90s, sino marcando continuidades, modificaciones, articulaciones con otros sentidos, tal como se desarrollará en las páginas que siguen.

El segundo capítulo propone un sintético recorrido histórico de los cambios en los modos de entender a la dirección y supervisión escolar en distintos períodos históricos de nuestro país, con el objeto de indagar en los contratos y mandatos fundacionales referidos a la gestión educativa y escolar.

El tercer capítulo analiza específicamente la experiencia profesional de los supervisores recuperando la trama relacional al interior del cuerpo supervisivo así como con otros actores educativos. Este análisis se realiza teniendo en las tensiones entre los mandatos fundacionales y sus reformulaciones en el marco de las reformas ya mencionadas, las familias, la pobreza y las infancias y juventudes, recuperando la voz de los supervisores escolares.

Y por último, en el cuarto capítulo se abordarán cuestiones vinculadas con el hacer cotidiano de los directores escolares interpelados por la historia de su rol, la supervisión escolar, los mandatos históricos, las proclamas gubernamentales en el marco de los procesos reformistas de los años '90 hasta la actualidad, las familias, la pobreza y las infancias y juventudes, desde el propio relato de los actores mencionados.

Bibliografía

Castels, R. (2004) Las Trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social, Topía editorial, Colección Fichas del Siglo XXI, Capital Federal. Argentina

Cavarozzi, M. (1996) El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina. Homo Sapiens, Rosario, Argentina

Coraggio, J. L. y Torres, M. R., (1997) La Educación según el Banco Mundial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina

Bauman, Z. (1998) La Globalización. Consecuencias Humanas. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

------(2000) La modernidad líquida, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

------(2001) La sociedad individualizada, Ediciones Cátedra, Madrid.

Beck, U. (2003) “*Teoría de la sociedad de riesgo*” en A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhman y U. Beck, Las consecuencias perversas de la modernidad, (pp 201-223), Anthropos, Barcelona, España.

Beck, U. y Beck – Gernsheim, E., (2003) *La individualización: el individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós, Barcelona.

Beck, U, Giddens, A, Bauman;Z. (2003) Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo. Anthropos, Madrid.

------(1998) “La reinención de la política. Hacia una teoría de la modernización reflexiva” en A. Giddens y S. Lash: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza, Madrid.

Birgin, A. (2000) “*La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*”, en Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (comps.) La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, CLACSO; Buenos Aires, Argentina.

Bolivar, A y otros (2005) “*Políticas educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España*” Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13 (45). Retrieved [date] from [http://epaa.asu.edu/epaa/v13 n° 45](http://epaa.asu.edu/epaa/v13/n45).

Bourdieu, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. México.

Braslavsky, C. (1985) La Discriminación Educativa en la Argentina, FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Dean, M. (1999) Goovernmentality. Power and rule in the Modern Society, Sage, Londres.

Deleuze, G. (1990) *Postscriptum a las sociedades del control*, *L'Autre Journal*, N° 1. Francia.

----- (1999) Conversaciones. 1972-1990, Pre-textos, Valencia. (tercera edición).

De Marinis, P. (1999), “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”, en: García Selgas, F. y Ramos Torre, R. (comps.), *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

(2002) *Ciudad, cuestión criminal y gobierno de poblaciones*, Revista Política y Sociedad, Vol. 39, N°2, 319-338, Madrid, España.

Dubet, F. (2004) “*Conflictos de normas y el ocaso de la institución*”, en Estudios sociológicos XXII, N° 64, El Colegio de México, México.

..... (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Gedisa, España.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Losada, Buenos Aires, Argentina.

----- (1999) ¿En que sociedad vivimos?, Losada, Buenos Aires, Argentina.

Durkheim, E. (1987) El socialismo, Ediciones Akal, España.

----- (1991) La Educación moral, Colofón, México.

Ehrenberg, A. (2000) La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad, Nueva Vision, Buenos Aires, Argentina.

Elías, N. (1990) El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

----- (1994) Conocimiento y poder, La Piqueta, Madrid, España.

Ezpeleta, J. (2004) “*INNOVACIONES EDUCATIVAS Reflexiones sobre los contextos en su implementación*” RMIE, Abr-Jun 2004, VOL. 9, NÚM. 21, PP. 403-424. Mexico.

Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997) La Nueva era de las desigualdades, Manantial, Buenos Aires, Argentina.

Frigerio, G. (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Notas para un intercambio- Documento de trabajo. Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva – UNESCO – OREALC –Santiago de Chile. Documento elaborado por Graciela Frigerio - centro de *estudios* multidisciplinarios (CEM).

Foucault, M. (1989); “*La gubernamentalidad*” en Espacios de poder, pp.9-2, La Piqueta, Madrid, España.

García Canclini (1992) Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, EMCE, Buenos Aires, Argentina.

----- (2005) La globalización imaginada, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

García Delgado, D. (1994) Los actores sociopolíticos frente al cambio. Fundación Hernandarias, Buenos Aires, Argentina.

----- (1998) Estado Nación y Globalización, Ariel, Buenos Aires, Argentina.

Garretón, M. (1997) “*¿Crisis de la idea de sociedad? Las implicancias para la teoría sociológica de América Latina*”, en Revista Sociológica (pp. 25-30) N° 10, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

----- (2000) Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo, Homo Sapiens, Rosario, Argentina.

Giddens, A. (1994) Consecuencias de la modernidad, Alianza, Madrid, España.

----- (1995) Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea, Editorial Península, Barcelona, España.

----- (2008) Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la Provincia de Buenos Aires (1850-1905), Editorial Stella, La Crujía, Buenos Aires.

Grinberg, S. (2008), Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

----- *Gubernamentalidad: estudios y perspectivas*, en *Revista Argentina de Sociología* [on line], enero /junio volumen 5, n° 8, [citado 13 de noviembre de 2008] p.97-112, <http://www.scielo.org.ar/php>.

Goffman, I. (1968) Estigma. La identidad deteriorada, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Gómez Sánchez, L; Martínez Martínez, Luz; y Jódar Rico, F. (2006) *Psicología, Identidade e Política nas tecnologias de cobreño neoliberais*”, en Psicología & Sociedade, N° 18, Brasil.

Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos y cambia el profesorado), Editorial Morata, Madrid, España.

Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, IPE, UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

Linares, S. y Lan, D (2006) “Estudio de la segregación urbana mediante el uso SIG: un aporte geográfico a la gestión municipal de la ciudad de Tandil, Argentina”. (Erba, D. A. organizador) Experiencias latinoamericanas en aplicaciones urbanas de SIG. Programa de Educación a Distancia para América Latina y el Caribe. Lincoln Institute of Land Policy (LILP), Cambridge, MA. EEUU, (pp105-205) (E-book)

Manzione, M. (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, FLACSO.

Martuccelli, D. (2007) Gramáticas del individuo, Losada, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Desarrollo Humano, (2006) Provincia de Buenos Aires, Guía de planes, programas y proyectos sociales 2006 Programa Servicio Alimentario Escolar.

Ortiz, R. (1996) Espacio y territorialidad en Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo, (pp. 47-68), Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

----- (1997) Mundialización y cultura, Alianza, Buenos Aires, Argentina.

Palamidesi, M (1998) “*La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad*”, en Revista Propuesta Educativa, (pp 89-95) año 9 (Nº 19), FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Rodríguez Romero, M., (1997) “*Las comunidades discursivas y el cambio educativo*”, en Revista Digital Heuresis, Volumen I, disponible en <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1.html>

Rose, N. (1996) Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood, Cambridge University Press, Cambridge.

----- (1997) El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”, del liberalismo al neoliberalismo, Archipelago.

----- (1999) *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press, United Kingdom.

Sennet, R. (1983) La autoridad, Alianza, Madrid, España.

----- (2000) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo, Anagrama, Barcelona, España.

----- (2001) Vida urbana e identidad personal. Los usos del orden, Península, Barcelona, España.

Southwell, M. (2001) Educational Discourse in Post-Dictatorial Argentina (1983-1999) PhD Thesis, Department of Government. University of Essex..

Tedesco, J.C. (2005) “*Los nuevos temas de la “agenda” de la transformación educativa en Argentina*” en Tedesco (comp.) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- IIPE- UNESCO sede regional Buenos Aires, Argentina.

Tirmonti, G. (2004) (comp) La trama de la desigualdad Educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Manantial, Buenos Aires, Argentina.

Touraine, A (1994) Crítica de la modernidad, Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires, Argentina.

----- (1995) ¿Qué es la democracia?, Fondo de Cultura Económico, Uruguay.

----- (1998) Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la democracia. Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires, Argentina.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001) En busca de la utopía. Un siglo de reforma de las escuelas públicas, Fondo de Cultura Económica, México.

Vázquez, F. (2005) Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía, Garkoa, San Sebastián, España.