



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

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES**

TÍTULO DE LA TESIS

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

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

A modo de reflexiones finales

En este trabajo la idea central se orienta a describir, analizar e interpretar el modo en que algunos actores del sistema educativo, supervisores y directores, recrean los lineamientos de reformas educativas de los últimos quince años, en tanto renovados instrumentos de regulación que inciden en las prácticas profesionales. Se parte de la hipótesis de que los modos de regulación tradicionales han cambiado significativamente y que al entrar en diálogo con las diferentes experiencias profesionales de supervisores y directores escolares, generan una compleja matriz de sentido que posibilita y legitima la emergencia de diferentes tipos de gestión escolar. A su vez se sostiene que las acciones originadas en el seno de las instancias de gobierno “*no pueden definir las conductas de cada átomo del sistema*” (Dubet, 1999: 57).

Frente a las distintas situaciones inéditas a las que se enfrentan las escuelas tales como la heterogeneidad de los públicos escolares, resultado de la masificación y el aumento de los años de obligatoriedad escolar, sumados a problemas estructurales como el incremento de la pobreza que potencian infinitas y variadas demandas (producto de nuevas necesidades) sobre la escuela, los actores escolares, especialmente los supervisores y directores, responden de manera individual, y en función de determinadas disposiciones singulares que, se manifiestan a partir de las diferentes situaciones con las que se encuentran. En este sentido, es que la gestión escolar se estaría alejando de aquellas formas burocratizadas y centralizadas características de la tradicional administración educativa. A su vez, deben enfrentarse a la construcción de estrategias que les permitan hacerse cargo de las disposiciones de supervisores, directores, maestros, alumnos y demandas del entorno, a fin de minimizar los desacoples entre estas y las antiguas rutinas y formas organizacionales.

Como hemos venido planteando a lo largo de este trabajo, la conformación de los sistemas educativos modernos estuvo caracterizada por un contenido laico y positivista, pero que sin embargo mantuvo la impronta religiosa en las prácticas pedagógicas y discursivas de inculcación y legitimación de un nuevo orden cultural emergente. La escuela era presentada como *templo sagrado del saber*, los directores y

maestros como sacerdotes laicos portadores de un mensaje salvador y redentor, destinado a “combatir la ignorancia y la barbarie”. Los supervisores se constituían en los garantes de que aquel nuevo orden llegara a los confines del territorio. La pedagogía del ejemplo y del modelo a imitar, se institucionalizaron como formas legítimas de educación, moralización, instrucción y formación de todos los agentes escolares y también de los alumnos. A esta forma canónica de socialización imperante durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, Dubet (2005) la denomina *programa institucional*

Para el autor, este programa institucional se caracteriza por cuatro rasgos fundamentales. El primero de ellos remite a que la escuela esta ubicada bajo la empresa de un modelo cultural fuera del mundo”; “los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio y en tanto ello su autoridad está basada en principios superiores”; “la escuela es un santuario, en tanto sus principios se ubican fuera del mundo y sus profesionales deben rendir cuentas solo a la institución, ésta debe protegerse de desórdenes y pasiones del mundo” y por último “la socialización es también una subjetivación, en tanto que el sometimiento a una disciplina escolar racional, engendra autonomía y libertad de los sujetos” (pág 2 - 5). Este programa, basado en principios laicos y republicanos, conservó una impronta propia de las iglesias; rasgo que ha permanecido a lo largo del tiempo protegido en los pliegues de lo que Tyack y Cuban han denominado “la gramática escolar”. Para estos autores allí permanecen, de manera invariante, un “núcleo duro”, prácticamente inalcanzable, que la escuela ha conservado a lo largo del tiempo y que tanto la sociedad en general como algunos de sus actores aun hoy perciben como la “verdadera escuela” (1996:20).

En el marco de ese programa institucional la escuela y sus diversas funciones estaban claramente ajustadas. Aquella, junto con otras instituciones, era entendida como un aparato que transformaba valores en normas, estas en roles y así se iban delineando las subjetividades individuales. En ese escenario, los actores escolares podían evadir el “control directo de notables locales, pero a cambio debían dar pruebas de una virtud sin mella en su vida cotidiana” (Dubet, 2006:104), cuestión que era posible ya que la mayoría de ellos vivía en las cercanías de la escuela o bien en el propio edificio escolar bajo la mirada del espacio comunal.

Actualmente la situación ha cambiado de manera notable. En relación a lo anterior, cabe señalar que solo uno de los directores entrevistados vive cerca de la escuela que dirige. El resto de los agentes vive en zonas distantes de la escuela en la que desempeñan su trabajo. Sin embargo, esta es solo una de las diferencias, menor por

cierto, que establece distancias significativas entre las instituciones escolares de los inicios del programa institucional y las escuelas de hoy. La escuela de hoy es cada vez mas una institución de fronteras móviles, flotantes, de objetivos cada vez mas redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas, ya no es reductible a la forma burocrática general que las contiene. Formas que por otro lado, se ven desafiadas en nuestro país desde el propio discurso estatal desde donde se convoca a la participación a distintas organizaciones sociales que permitan llegar “*donde el estado no puede*”, multiplicándose de este modo, las racionalidades y las lógicas de intervención sobre aquellos sectores de la sociedad en los que se ha profundizado la situación de pobreza. En este escenario diversificado los actores escolares deben reconstruir sus prácticas a partir de elementos que ya no están naturalmente acordados. Por el contrario, frente a la pérdida de eficacia del desempeño de un rol determinado, se hace necesario apelar a nuevas estrategias que les permitan reconstruir los propios roles en relación a las jerarquías establecidas, combinación de objetivos y medios para alcanzar determinados fines, así como la reformulación de una relación escolar que no les esta totalmente dada.

Ya no es posible, en palabras de Dubet y Martuccelli, reducir las conductas de los actores a su rol, porque éstos deben construir el sentido de su trabajo de manera cotidiana y de cara a realidades cada vez más móviles y fragmentadas. Es en este sentido que la escuela deja de ser considerada una institución que transforma principios en roles y es cada vez mas considerada como una sucesión de ajustes entre los individuos (adultos -pares, colegas, familias - niños o jóvenes) que construyen sus experiencias y, de manera paralela, construyen el espacio escolar. La índole del trabajo profesional en el marco de los orígenes del programa institucional era de orden moral, actualmente es de carácter ético, ya que el mismo profesional debe jerarquizar y combinar normas de justicia y registros de juicio de conductas ajenas

Es en esa dinámica que el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser analizado en el marco de las actividades de los actores que construyen su experiencia escolar y en que grado son afectados por ellas. Mutaciones que han sido el resultado del desarrollo de la propia modernidad y que han afectando al mismo “programa institucional” escolar, que, si bien no desaparece del todo, permanece aunque alterado. Cuestión que es importante destacar ya que los procesos de socialización y subjetivación, cambian de manera sustancial debido a que los sujetos son confrontados a formas más fragmentadas de acción (Dubet, 2005:383). En este trabajo se han recuperado, desde las voces de los actores, algunas lógicas de

acción que estarían dando cuenta de ciertos cambios en las tramas de relaciones establecidas entre los diferentes actores escolares. “Voces” locales, que en palabras de Abratte (2005) permiten comprender aspectos y sentidos de las reformas educativas desde una perspectiva que se ubica en los “bordes”, las “intersecciones” y los “cruces” entre la esfera nacional y provincial (pág29). Trama a la que este trabajo ha intentado incorporar los sentidos construidos desde algunas escuelas de dos distritos de la Provincia de Buenos Aires.

Es desde estas concepciones que en esta investigación se han intentado analizar las distintas combinaciones de las lógicas de acción de la experiencia profesional, en tanto elementos constitutivos de la experiencia escolar, abordadas desde diferentes dimensiones analíticas. El modo en que directores y supervisores recuperan éstos elementos y lo traducen en un “narrarse”, aportan elementos para comprender la gestión escolar como práctica profesional. La experiencia profesional del trabajo sobre los otros y sus efectos de socialización, alcanza la dimensión subjetiva ya que alude no tanto a lo que ocurrió, sino más bien a la forma que utilizan los sujetos para describir esa cotidianeidad profesional en la que se encuentran inmersos. Cabe aclarar que las producciones “subjetivas” fueron situadas, y así analizadas e interpretadas, teniendo en cuenta las condiciones “objetivas” en las que se produjeron y se producen¹³⁷

Experiencia profesional, reformas educativas e interpelaciones gubernamentales

Si bien es cierto que la escuela y sus actores conservan cierta similitud, un *aire familiar* a aquella creada en los orígenes del sistema, el espacio escolar actual, su entramado relacional, se presenta significativamente diferente. Autores como Giddens¹³⁸ (2000) consideran que distintas instituciones permanecen iguales por fuera, pero por dentro son sustancialmente distintas; solo conservan el *cascaron*. Tanto la supervisión como la dirección escolar podrían ser consideradas como *instituciones*

¹³⁷. En esta investigación se han considerado las características de los distritos y las escuelas en la que los agentes escolares desarrollan sus prácticas. Se ha trabajado con directores y supervisores con diferentes años de antigüedad en la profesión y que realizaron diferentes recorridos formativos.

¹³⁸ “Donde quiera que miremos vemos instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, como si todos fueran iguales que en el pasado. El cascaron exterior permanece, pero por dentro han cambiado – y esto esta ocurriendo no solo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes- son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir” (Giddens, 2000:30)

cascaron que no pueden hacer frente a la emergencia de nuevas subjetividades, nuevas formas de autoridad, nuevos saberes, que interpelan al espacio escolar y sus actores. Asimismo, y tal como lo hemos visto a lo largo de este trabajo, los roles tradicionales de los actores que habitan la escuela, supervisores y directores, son interpelados por profundas mutaciones sociales que derivan en una desestabilización o, como algunos autores describen, estallados (Fernández, 1999). El profesional del trabajo sobre los otros debe en un doble movimiento, construirse a si mismo y a su trabajo.

En las dos últimas décadas las profundas transformaciones y reestructuraciones sociales que afectaron a la Argentina, han dejado como saldo mayores niveles de desigualdad y pobreza. En ese contexto, la escuela y sus actores, para el caso que nos ocupa, directores y supervisores escolares, han sido interpelados, al igual que otros actores educativos, de maneras diferentes. Durante la década de los '90 en el marco de la difusión de las visiones gerenciales de la educación, los mencionados actores educativos adquirieron una mayor visibilidad de la mano de las consideraciones que ubicaban a la escuela como el ámbito por excelencia que permitiría u obstacularizaría el desarrollo de las innovaciones educativas que el marco reformista proponía. Así, conceptos como *líderes*, *mediadores*, *gestores*, entre otros estructuraron fuertemente las proclamas gubernamentales. Esta *cúpula simbólica*, con profundas huellas de un neoliberalismo amparado en las críticas al Estado Benefactor y sus instituciones, apelaba a *liderazgos fuertes* por parte de los directores escolares, y a una función supervisiva basada en la mediación de conflictos y el asesoramiento pedagógico.

En la mencionada década, la extensión de la obligatoriedad se materializó en la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB3), que en la Provincia de Buenos Aires la EGB3 pasó a depender de la dirección de la ex escuela primaria, cuestión que generó nuevos retos para los agentes encargados de dicha función como también para aquellos encargados de su supervisión. Estos cambios estructurales del sistema educativo, tuvieron como telón de fondo una serie de políticas que, en el marco de las tendencias neoliberales de la época, redujeron la presencia estatal en las prestaciones públicas y profundizaron las situaciones de pobreza de vastos sectores de la población argentina. Gran parte de esos nuevos públicos escolares que con la extensión de la obligatoriedad escolar se incluyeron en la EGB3, provenían de los sectores más pobres.

En este escenario la serenidad tradicional de la escuela primaria (Dubet, 2006) se vio conmocionada no solo por la irrupción de los nuevos públicos escolares sino

también por la aparición en su espacio institucional de nuevos actores, los profesores de la ex secundaria, portadores de otras culturas profesionales, así como de otras lógicas de acción promovidas en otros espacios de socialización profesional

En ese marco, los directores escolares se vieron interpelados por un discurso que además de exigirles que fueran exitosos, fuertes, capaces de impulsar y mantener los cambios propuestos desde el marco reformista, debían responsabilizarse por el éxito o el fracaso de los resultados obtenidos así como de garantizar la contención de los nuevos públicos escolares dentro del espacio escolar. Discurso que, ante el aumento creciente de la pobreza superpone a la *gestión eficiente y eficaz*, una visión de los directores escolares *como garantes de la institucionalización* de estos nuevos públicos escolares. En ese marco, la supervisión educativa adquiere funciones de asesoramiento pedagógico y fundamentalmente, de mediación de los conflictos emergentes. La *gestión eficiente y eficaz* se transformó en un dispositivo que debía garantizar, en el marco de la extensión de la escolarización obligatoria, la contención de los niños y jóvenes provenientes de los sectores pobres.

En relación a los supervisores escolares cabe aclarar que, de manera paradójica, al mismo tiempo que se los interpelaba aduciendo la necesidad de una mayor profesionalización que aludía a una disminución de las tradicionales funciones de control, en aras de potenciar el asesoramiento pedagógico y la mediación, vieron desdibujada su función por dos cuestiones. Por un lado, porque el Estado nacional estableció articulaciones directas con las escuelas, contradiciendo de este modo su propio discurso al ignorar las instancias intermedias de la supervisión escolar. Por otro, porque no se incrementó el número de inspectores aún cuando éste había disminuido considerablemente debido a la jubilación de muchos agentes que no fueron reemplazados.

A la complejidad de la trama que se ha ido tejiendo a raíz del proceso reformista de los noventa, se suman aquellas complejidades generadas por la última reforma educativa impulsada a partir del año 2006, situaciones de cambios en las que la experiencia profesional de supervisores y directores, presenta diferentes crisis de adaptación y renovados esfuerzos por consolidar su filiación identitaria. Experiencias que se ven tensionadas por los antiguos mandatos sociales hacia los actores escolares y las nuevas situaciones de los actuales procesos de socialización. La prevalencia y articulación de diferentes lógicas de la acción que los supervisores y directores logren establecer frente a las distintas situaciones de necesidades, demandas y formas de

relación referidas a su actuación profesional, van a depender del modo en que dichas situaciones vayan entrando en relación con disposiciones o esquemas previos de acción. En otras palabras, los recursos para resolver las diferentes situaciones descansan en diferentes estrategias que les permitiría dar respuestas más bien fundadas en disposiciones biográficas, potenciando las tendencias fragmentarias del sistema educativo.

La intensificación de demandas y del rendimiento de cuentas se incrementa de manera constante, poniendo en tensión la responsabilidad sobre los otros por un lado, y un sentimiento de pérdida de legitimidad, por el otro. Situaciones que entran en coalición con las tradicionales formas del desempeño de los agentes educativos, generando un sentimiento de nostalgia por la *edad de oro* de la escuela republicana en donde el prestigio y el reconocimiento social acompañaban a la profesión docente, especialmente a aquellos que desempeñaban un cargo más alto en la escala jerárquica como supervisores y directores.

Al igual que en los orígenes de la conformación del sistema, la interpelación a los supervisores traduce la intención de transformar una realidad que no aparece ni dócil ni sencilla, y que ya no solo se sitúa dentro de las fronteras nacionales, sino que son interpelados a ubicarse en un sistema que trasciende las mismas¹³⁹, pero también son llamados a modificar las profundas fragmentaciones internas existentes en los distritos y regiones.

En el marco de la administración kirschnerista iniciada en el año 2003, con la gestión de Daniel Filmus frente al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se intenta una reconstrucción de la situación fragmentaria del sistema educativo argentino, saldo y herencia de las políticas neoliberales.

En este sentido, la intención de alcanzar aquellos sectores a los que “el estado no llega” da lugar a una fuerte convocatoria desde la proclama oficial a todas las instituciones gubernamentales y no gubernamentales en la definición de las políticas educativas. Proclama que intenta distanciarse radicalmente del discurso de los noventa.

Es en este marco en el que se crea una instancia más en el aparato supervisivo: la *supervisión distrital*, designados directamente por la Dirección General de Cultura y Educación. La creación de este cargo estaría mostrando que desde las políticas gubernamentales, se estarían profundizando los procesos de descentralización y

¹³⁹ Tal como lo hace Puiggrós y colaboradores (2007) en *Carta a los Inspectores de la Provincia de Buenos Aires*

autonomía iniciados en los años '90, y de manera paralela, se habrían acentuado políticas de asistencia y de atención de pobreza, a través de múltiples estrategias como la de articular escuelas con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, pero sin conseguir desmontar del todo la matriz de los '90.

Las funciones del supervisor distrital, según la Nueva Ley Provincial, apelan a la articulación, no solo con organizaciones gubernamentales a nivel local, sino también con otras organizaciones de la sociedad civil. Es en este sentido que se plantea una co-construcción de las políticas educativas conformando un nuevo entramado reticular en el que se involucran otros actores sociales. Cuestión que si bien no es nueva en la tradición educativa argentina, tal como lo hemos visto en el capítulo dos de este trabajo, implica una reconfiguración de las relaciones existentes que, a lo largo de casi ciento cincuenta años, tendieron a una paulatina centralización. Proceso que involucra diferentes experiencias profesionales generando nuevas o renovadas zonas de fricción. Estas zonas conflictivas se gestan en el cruce de culturas profesionales propias de la supervisión escolar con la de dirigentes de las ONGs, ejemplificadas en frases como *“nuestros tiempos no son los mismos [que los de otras organizaciones vinculadas a minoridad]. Nosotros [la inspectora] decimos que los tiempos de los chicos no son los tiempos que la justicia tiene. Nosotros queremos que lo saquen inmediatamente de un hogar, que los pongan en alguna parte”*. Fricciones que podían incrementarse a partir de que las ONGs y distintos tipos de organizaciones sociales ya no solo prestan servicios asistenciales sino también educativos.

Por otro lado, la designación del Supervisor Distrital implica la ubicación de un representante político directo, nombrado por el gobierno provincial, en zonas de influencia mas reducidas como son los distritos, cuestión que estaría indicando cambios en las formas de relación entre la escuela, las comunidades y las autoridades.

En este marco, se podría inferir que los supervisores de nivel y especializaciones, y por ende las escuelas y sus directores, serían monitoreados más de cerca por estos representantes políticos. Por otro, en función de la intensificación de las demandas de participación a otros actores y sectores de la sociedad civil, a diferencia de los inicios del modelo republicano, las escuelas y sus actores serían alcanzadas, no solo por el control del poder político, sino también por aquel proveniente de distintas organizaciones locales o del entorno. Cuestión que presenta una complejidad adicional generada a partir de la pérdida de confianza entre los distintos agentes educativos, como ya se ha mencionado en esta investigación, pero también entre éstos y la comunidad.

Confianza que deberá ser reconstruida necesariamente si se profundizan las tendencias descentralizadoras y de articulación más horizontal con las mencionadas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Trama en la que se deberían redefinir cuestiones relativas a los ámbitos de competencia de las distintas organizaciones así como situaciones problemáticas derivadas de la multiplicidad de racionalidades diferentes y en algunos casos antagónicas. Asimismo, definir criterios acerca de cuestiones que aparecen como centrales tales como los modos de ejercer la autoridad, como se entiende la construcción de la misma, entre otros, podría generar nuevas *zonas de clivaje* en la gestión educativa.

En este sentido, para las supervisoras distritales, y según los relatos, es posible identificar cierto apego a una autoridad mas centrada **en las lealtades político partidarias**, de allí que se podría inferir que sus lógicas de acción descansan en una perspectiva verticalista que no tendría en cuenta las múltiples intermediaciones de culturas y sujetos, o por lo menos no lo dejan entrever en los relatos- que se deslizan en afirmaciones como *“en el marco de la sanción de una nueva ley lo mas importante es llevar a las aulas esta nueva ley marco”*. Asimismo, algunas expresiones tales como *“Se presentan muchos problemas cuando hay que trabajar con alguien diferente, que no piensa como yo, esto entorpece la aplicación de las normativas o el desarrollo de los proyectos”*, serían tributarias de la afirmación anterior que remite a una concepción centralizada y jerárquica de la autoridad y sus modos de ejercicio, antes que horizontal y democratizadora.

Otra cuestión surgida de la investigación en relación a las supervisoras distritales y que parece importante destacar aquí, es que, desafiando el mandato tradicional del normalismo acerca de una pretendida neutralidad de sus actores, todos los directores y algunos de los inspectores de enseñanza y modalidades entrevistados hacen referencia a la presión que los Inspectores Distritales ejercen sobre el personal directivo de las escuelas para que asistan a los diferentes actos políticos partidarios (visitas del gobernador, del presidente de la nación, entre otros).

Estas manifestaciones relativizan, o por lo menos invitan a preguntarse, por la intención de los procesos de descentralización impulsados a nivel provincial materializados en la creación de los supervisores jefes de distrito. En relación a esto se podrían plantear dos hipótesis. Una de ellas, es que con la creación de estos cargos el estado trata de relegitimarse mediante una nueva estrategia de disciplinamiento y control por parte de las instancias de gobierno jurisdiccional sobre algunos actores

escolares, intentando garantizar, en un proceso de recentralización similar al de los años '90, el efectivo cumplimiento de los lineamientos de política educativa. Otra hipótesis posible es que la presión ejercida por la supervisión distrital sea un dispositivo originado en el propio cuerpo en un intento por lograr que su trabajo sea visualizado como realmente efectivo. Efectividad, que como ya se ha mencionado en páginas anteriores, fue puesta en cuestión tanto durante los años de transición de la dictadura a la democracia, en el marco de la gestión alfonsinista (Tiramonti, 1989), como durante la gestión menemista.

Independientemente de que estas prácticas de la Supervisión distrital fueran impulsadas por el estado provincial o por el cuerpo propio cuerpo supervisivo, su mera existencia vuelve a poner en cuestión los procesos y las proclamas que apuntan a una mayor descentralización y autonomía para optimizar la dimensión pedagógica de la escuela. Dimensión esta última que, en los testimonios de las supervisoras distritales aparece como una estrategia que permitiría ir a la búsqueda del *prestigio perdido* y no como una condición necesaria para que el espacio escolar se constituya en un ámbito de construcción ciudadana, y por ende de inclusión.

Conflictos y estrategias para la construcción de autoridad y legitimidad en la gestión escolar

Como hemos afirmado en páginas anteriores, el reconocimiento del rol de cada uno de los agentes en el seno de la organización escolar necesariamente va a generar conflictos, microconflictos y tensiones ya que, como se ha explicitado en los capítulos tres y cuatro de este trabajo, en ciertas ocasiones el reconocimiento de unos siempre se produciría a expensas de la descalificación o el desconocimiento de otros. Las zonas más conflictivas en relación a esta temática se ha observado principalmente entre los supervisores distritales y los supervisores de nivel y modalidades, y entre estos últimos y los directores escolares. De acuerdo a lo que se desprende de los relatos de los supervisores de nivel y modalidades estarían considerando a los Supervisores Jefes Regionales y a los Supervisores Distritales como modelos de autoridad negativa (Sennet, 1982) a partir de cuyas características, y en oposición a éstas, podría delinearse la “verdadera autoridad”, creíble y legítima. A estos se les cuestiona el estar ocupando un cargo político - es decir haber sido designados por las autoridades políticas- situación que para los supervisores ubicados en una posición inferior en la escala jerárquica,

estaría invalidando o por lo menos recortando su legitimidad, legitimidad a la que solo reconocen en relación a su desempeño como profesionales de la docencia y no por su tránsito en distintas organizaciones político partidarias. Cuestiones éstas que estarían generando un cierto malestar al interior del cuerpo supervisorio afectando a la articulación entre los distintos estamentos al interior del cuerpo. Y tal vez cierta competencia entre ambos

Otra zona de fricción, es posible identificarla en la trama relacional construida entre los supervisores y directores escolares. Estos últimos ponen en cuestión el desempeño de los supervisores de nivel y de modalidades aduciendo que éstos promueven una burocratización excesiva del rol directivo a través de demandas vinculadas con lo administrativo. Cuestión que les estaría impidiendo el “verdadero desarrollo del rol directivo”. Hasta aquí, es visible la queja casi permanente de los actores entrevistados. En este sentido, Dubet nos aclara que estas “quejas” se derivan de una falta de reconocimiento que, y que a pesar de que ellas son constantes, no impiden la afirmación de un interés profundo en la actividad desarrollada (2006:375) que se traduce en expresiones como: *esto [la supervisión] es mi vida; esto [la dirección] es mi pasión; Yo hablo con mis docentes, mucho, con respecto a esto. Por eso el que se queda en la escuela es porque tiene ganas de seguir en esa escuela sabiendo que tiene que formar chicos ciudadanos, ciudadanos que sean independientes y que peleen por sus derechos.*”

Sin embargo, y a diferencia de lo que manifiestan los supervisores, las quejas de los directores apuntan a establecer los límites de una profesión que por momentos, en función de la proliferación de demandas sobre las escuelas, pareciera no tener contornos o fronteras demasiado definidas. Por el contrario, la flexibilidad del rol, la polivalencia de las funciones y la intensificación del trabajo asociada generalmente a un incremento de funciones burocráticas, aparece en reiteradas oportunidades: *hoy me sentí un empleado del INDEC [...]; la mayoría de las veces, veo que está sumamente desdibujado el rol del directivo, sumamente desdibujado.[...] Esto entorpece la verdadera función directiva”.*

En relación a la construcción de autoridad esta se presenta como mas carismática que funcional o vinculada al estatuto, por lo tanto es necesario un esfuerzo extra: hay que seducir o convencer allí donde bastaba ejercer el poder delegado por la organización, tal como se ha visto en los testimonios de algunos de los supervisores entrevistados: *No puedes entrar a la escuela y decir luego el supervisor.... Yo siempre*

trato de decirles mirá, que te parece si lo hacemos así. Si no, te los pones en contra [a los directores] y adiós.

La *seducción*, en tanto lógica de acción que apela a la relación, se complementa en ocasiones con la *comprensión y la empatía* o con una actitud comprensiva o pseudocomprensiva que se convierten en poderosas estrategias de cooptación de voluntades, derribando resistencias. También se la pone en práctica para generar respeto.

Una vez que los actores escolares (supervisores y directores para esta investigación) llegan al cargo, todavía resta mantener la legitimidad¹⁴⁰ del mismo o bien construirla. Para el caso de los supervisores hemos podido identificar diferentes estrategias implementadas por ellos para lograr que su autoridad, jerárquicamente determinada, sea aceptada, legitimada y respetada por los actores educativos que tiene a su cargo. Las reuniones, las sanciones y notas elevadas a las instancias superiores, son algunas de las acciones más vinculadas a la dimensión técnica del rol, que implementan en ese sentido, pero también generan otro tipo de actividades tendientes a fortalecer su legitimidad y a construir su autoridad. Entre ellas se destaca una sobreactividad profesional centrada fundamentalmente en la cantidad de proyectos impulsados así como en la implementación de diversos cursos destinados a los directores escolares. Pareciera que en este sentido, para algunos supervisores, la profesionalización se alcanza en la medida en que son capaces de deslizarse de proyecto en proyecto o bien de generar, promover o difundir ciertos espacios de formación. Por otro lado, para los supervisores los proyectos y cursos son vistos **como “algo para mostrar” que les permita hacerse visibles** dentro de la organización. En otras palabras, que les permitan ser reconocidos por el entorno.

En un contexto general en el que la legitimidad declina a niveles estructurales, la necesidad de una búsqueda incansable de reconocimiento se asocia según Dubet con una visión nostálgica de la proyección de la experiencia a un imaginario histórico. Es en este sentido que la necesidad de posicionarse, de demostrar la presencia y la implicación en su trabajo se traduce en una infatigable sobreactividad profesional. En síntesis, podría afirmarse que, en general, se priorizan las estrategias basadas en el mérito, orientadas a legitimar una posición sustentándola en la posesión de aptitudes particulares o bien por el esfuerzo y el trabajo personales que, al ser enunciadas de esta

¹⁴⁰ Lahire (2008) define a la legitimidad como el grado de deseabilidad colectiva respecto “*de un bien, un saber o una práctica*”(pág. 47).

manera, tienden a destacar las insuficiencias y la falta de implicación de los otros. (Martuccelli, 2007) y otras que se sustentan en estrategias de tipo persuasivo, apelando a relaciones que involucren dimensiones más personales que intentan desbordar al rol.

Otros supervisores (uno solo de los integrantes de la muestra) se inclina por otras opciones que le permitan legitimar su función, y recurren a trabajar directamente con los actores escolares para “*romper la cabeza de los docentes*, intentando modificar prácticas directivas y docentes que pudieran clausurar el futuro de algunos escolares. En otras palabras, intentan generar situaciones que tuerzan el destino inexorable de algunos niños y jóvenes que, por su situación de pobreza y en las coordenadas de nuestro tiempo, tensionadas por la competencia, estarían destinados al fracaso y la exclusión.

Acerca del propio rol

Cuando se trata de definir el propio rol, los supervisores lo hacen de manera afirmativa, por lo que consideran que es: *un asesor pedagógico sin llegar a la co-gestión* o como el encargado de *acercar la norma a las escuelas*. Independientemente del matiz que le otorguen, ya sea más profesional o más tecnicista, se definen claramente. En cambio, los directores escolares no lo hacen con tanta precisión y se definen más por lo que no son: *no soy un burócrata, no soy un lacayo de la supervisión*.

En los relatos acerca del propio rol los supervisores de nivel, pondrían de manifiesto que éste – reducido solo a cuestiones burocráticas a juzgar por las enumeraciones que aparecen en los relatos (POF, número de alumnos, desdoblamiento o fusión de cursos, etc) -estaría siendo erosionado o entorpecido por una intensificación de las tareas administrativas producidas por las nuevas figuras a nivel de la supervisión escolar, el inspector distrital, ya que la impericia o el desconocimiento de las escuelas del distrito por parte de estos últimos estarían alterando el trabajo fluido que venían llevando adelante los Supervisores de EGB. Sin embargo resulta llamativo que, si bien en los diversos testimonios los propios inspectores suelen cuestionar la falta de tiempo o posibilidades para ocuparse de lo pedagógico, cuando se refieren a los saberes de sus colegas o de las temáticas en las cuales hace falta una mayor capacitación, no priorizan las cuestiones pedagógicas, sino que por el contrario hacen hincapié en lo poco o mucho que conocen de la infraestructura de la escuela, de los datos matriculares y de los

aspectos de la normativa. La lógica del servicio aludiendo al saber experto del cargo supervisivo se hace presente y se impone en este tipo de relatos.

También cabe destacar la importancia que le atribuyen al tiempo transcurrido en el cargo como fuente de un *saber hacer* que aparentemente, y según los relatos, no podría adquirirse de otro modo.

Asimismo la referencia al tiempo transcurrido en el cargo también aparece de manera recurrente en los relatos. El tiempo constituye una fuerza de cohesión social muy poderosa dentro de un tipo de organización como es, o por lo menos ha sido hasta no hace muchos años, la escuela. A mayor cantidad de tiempo transcurrido dentro de una organización más conocimiento y más implicación tiene el agente en las problemáticas de la misma. Estas “jaulas de hierro”¹⁴¹, como denominó Weber a las burocracias rígidas no hubieran podido conformarse de no haber ofrecido algo más atractivo a quienes estaban en ellas. Para Sennet en el marco del Estado de Bienestar, ese tiempo en la institución burocrática, debería garantizar la consideración de los otros. Consideración que en el marco de los sucesivos cambios y procesos reformistas, a los que suma la dispersión de las lógicas del trabajo sobre los otros, se hace cada vez más compleja. Esos pequeños *ritos cotidianos* (Dubet, 2003) ejemplificados en los testimonios en el pedido de cierta información, y el modo en que se hace, se encarga de atribuir status y sentidos. Aquellas paradojas y contradicciones, propias del programa institucional de los inicios del estado moderno, las tensiones producidas entre la proclama de homogeneidad e igualdad para el caso educativo, y la conformación de una estructura organizacional burocrática y jerarquizada, ya no encuentran resolución en estos tiempos caracterizados por la fluidez. Sin embargo, los actores continúan aferrados a aquellos vestigios de los inicios del programa institucional como soportes que les estarían permitiendo construir el sentido de su práctica cotidiana.

No obstante, lo que pareciera que mas afecta a estos supervisores es, si no la ausencia por lo menos el debilitamiento, de una relación estructural establecida con la institución lo que estaría implicando para ellos una falta de reconocimiento. En ese marco, el carácter impersonal de ciertas formas de relación social se vuelve muy difícil de aceptar (Martuccelli, 2007: 245, 246). Tal vez por ello se recurra a la conformación de pequeñas comunidades en las cuales sentirse contenidos y más seguros en la

¹⁴¹ Lo que se conoce como la “metáfora de la jaula de hierro” es una imagen retórica utilizada por Weber en una de las últimas páginas de *La Ética Protestante* para expresar la pérdida del sentido religioso original que inspiró, según su interpretación, al primer capitalismo.

cotidianeidad del trabajo de la supervisión; que les permita minimizar el impacto de ciertas relaciones de carácter más impersonal. Comunidades que se sustentan en diferentes tipos de relaciones y de recursos como la amistad, el prestigio académico, las trayectorias compartidas y que se construyen según el caso, entre diferentes actores. Situación que es homóloga a lo que relatan los directores escolares, entre los cuales “las minicatarsis de mostrador” con los colegas tanto de la misma institución como de otras que comparten situaciones similares, son las estrategias que les permiten superar la invisibilidad o falta de reconocimiento en el marco de la estructura organizativa en general. En este sentido, y en el marco de una estructura social cada vez más cambiante, con una cultura cada vez menos institucionalizada, las demandas constantes por una trama relacional, más centrada en el *cara a cara*, en la *humanización* de las relaciones, aluden y apelan por una lógica de la acción más entrada en *la relación*. Sin embargo los requerimientos de esta lógica aparece de manera mas frecuente cuando se trata de las relaciones entre las distintas instancias de la supervisión y entre estas y la dirección escolar o bien cuando se trata de los niños y jóvenes que concurren a las instituciones.

Con respecto a la motivación que los ha llevado a ejercer la docencia y acceder a un cargo directivo o supervisivo, todos los entrevistados manifiestan *la pasión* por lo que hacen así como la intención de devolver a la escuela su función pedagógica como dimensión central y mejorar la calidad educativa. De los once entrevistados, diez de ellos afirman haber elegido la carrera docente basándose en motivaciones como: el mandato familiar: *todos en mi familia eran docentes*, o la necesidad *de acceder a un mejor pasar económico, tener una profesión*.

El relato que los supervisores construyen acerca de si mismos resulta del entrecruzamiento de distintas figuras- personajes sociales- que remiten tanto a aquellos que supervisaban su labor mientras eran directores escolares, como también los relatos acerca de cómo veían a la supervisión los docentes de la escuela que ellos dirigían. En ese juego de espejos que constituyó la imagen acerca de si mismos, es posible encontrar algunas semejanzas y ciertos matices diferenciales.

En cuanto a las primeras es posible identificar en todos los relatos una imagen del supervisor asociada a la etapa en que desarrollaban su función directiva. No aparecen recuerdos vinculados a su etapa como alumnos. La imagen de ese inspector que ellos recuerdan se tiñe de valoraciones afectivas: es considerado como alguien que aportó soluciones, que acompañó su práctica directiva. A la hora de caracterizar la relación con ellos entablada, la cordialidad y el afecto aparecen como mediadoras de esa

relación. Consideran que en los directores de las escuelas que hoy supervisan, promueven las mismas experiencias basadas en el vínculo y en el afecto. Sin embargo, tal como hemos visto a lo largo de este trabajo, esto no es así. Por el contrario, en muchos casos desde los directores escolares la tarea del supervisor aparece negada, nula o incompetente.

En lo referido a como los supervisores narran su relación con los directivos que supervisan es posible encontrar ciertas variaciones en cuanto a sus relaciones interpersonales. Si bien es cierto que todos hablan de una relación mediada por *lo profesional*, en algunos de ellos la mediación de esta dimensión profesional aparece matizada por lo vincular y lo afectivo: *nos llevamos bien, hay que cuidar el modo en que les decís las cosas*. En otros, la dimensión profesional solo queda reducida a la *captura de cursos para que los directores realicen*. Asimismo, para algunos las estrategias de seducción son priorizadas en el trato regular con los directores, sin que por ello se deje lado una intención de cooptación.

Acerca de los niños y jóvenes pobres y sus familias

Respecto a como los supervisores y directores se refieren a los alumnos encontramos distintos posicionamientos determinados por un rebasamiento de su rol, definido mas por sus sentimientos. Por un lado directores como L, conciben a los alumnos como sujetos que necesitan ante todo afecto o ayuda y que la tarea del director consiste principalmente en atender esas necesidades “insatisfechas” (materiales o afectivas). En los relatos de esta directora el afecto, o actitudes maternas puestos de manifiesto en el hecho de *darles la medicación*, por ejemplo, constituyen el componente principal de la tarea que los convoca.

En este sentido cabría señalar que si bien es cierto que hacia las escuelas se han derivado determinadas funciones vitales (alimentarias y de salud), así como sociales que en otro momento fueron desempeñadas por el estado y las familias, el sobredimensionar sentimientos de compasión, u otros propios de la dimensión afectiva hace que se diluya la especificidad de la función pedagógica de la escuela. En estos estilos de gestión mas centrados en la afectividad, la dimensión pedagógica suele quedar relegada y se visualizan como condiciones que de no estar presentes, anularían la posibilidad de la enseñanza. Sin embargo, y sin desconocer que la dimensión afectiva es una parte

esencial en los aprendizajes, cabe preguntarse si estos estilos directivos generan condiciones para *el enseñar* sea posible, o si todos sus esfuerzos se agotan allí, en el afecto.

En los relatos obtenidos, los directores se muestran ayudando a los alumnos en los problemas de distinta índole -familiares, sociales o escolares- que éstos pudiesen presentar. En esta cuestión es posible observar ciertos matices diferenciales, algunos directores solo se limitan a escuchar las dificultades y otros, en cambio, intentan resolverlas.

En relación a lo mencionado en el párrafo anterior cabe destacar que la mayoría de las veces solo se tiene en cuenta el resultado de las direcciones escolares en función del número de alumnos, de repitentes o desertores, de las tasas de retención. Pocas veces, por no decir nunca, se piensa en la dificultad para entablar relaciones de confianza con los niños y jóvenes. Confianza en cuya construcción la escucha y el resolver problemas, tienden puentes, y además es una actividad que lleva tiempo y produce cierto desgaste emocional al director. En el mismo sentido, es posible afirmar que contemplar el esfuerzo que implica dirigir una institución con problemáticas cada vez más complejas, o por lo menos inéditas para las escuelas, implica considerar el esfuerzo y el desafío que implica construir las condiciones relacionales que les permitan ejercer su oficio.

Mientras que para algunos el desempeñar tareas basadas en el afecto, y a veces hasta se podría decir parentales, constituye el componente principal de la tarea que los convoca, para otros la no inclusión de los nuevos escolares provenientes de sectores más pobres es la reacción que se impone. Estilos de gestión que en un doble movimiento, naturalizan la construcción de los muros simbólicos del mapa de la pobreza urbana y fortalecen la guetización de la misma, reafirmando que los pobres solo pueden concurrir a los establecimientos ubicados en los barrios pobres, obturando de este modo la posibilidad de abrirse al mundo, de hacerse visibles a los otros.

Asimismo, estos estilos de gestión que promueven procesos de guetización intramuros o intraescolar que como hemos visto, se materializan en acciones como la implementación de cursos de muy pocos alumnos en los que incluyen aquellos que presentan mayores problemas de aprendizaje, o bien en expresiones *los míos* distintos (mejores) *de los nuevos* (que son los que vienen de otras escuelas y son los que traen problemas). Lógicas de acción que haciendo uso del poder legítimo que - desde una

perspectiva hobbesiana- poseen los directores, dan lugar a situaciones escolares que promueven renovados *estados de excepción*, pero ubicados a nivel micro. Situaciones que hablan de una violencia explícita, aunque no física, sobre los nuevos públicos escolares que habitan el espacio escolar.

En este sentido, cabe destacar que con respecto a la violencia escolar, tanto directores como cuatro de los cinco supervisores entrevistados, aluden solo a la violencia ejercida en un solo sentido: de los chicos hacia los adultos o en todo caso, aquella que se ejerce entre los mismos chicos. También se nos han referido situaciones de violencia de adultos hacia los niños pero solo en las relaciones padres-hijos, sin embargo en ningún caso se ha hecho mención a las distintas violencias de la que los chicos son víctimas dentro del espacio escolar, ejemplificadas a lo largo de este trabajo.

Lo que hemos desarrollado hasta aquí nos lleva a reflexionar acerca del modo en que los directores escolares se apropian de ciertos criterios de igualdad y justicia distributiva en educación y su incidencia en futuras desigualdades sociales y al mismo tiempo, nos invitan a repensar la construcción propiamente escolar, pedagógica, de la desigualdad.

Como dijéramos en los capítulos precedentes, la institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas exclusoras.

Entre los factores específicamente escolares que inciden en la generación de la desigualdad social de educación se pueden mencionar, por ejemplo las expectativas negativas que los directores suelen tener con respecto a las posibilidades de aprendizaje de los niños y jóvenes en situación de pobreza. Desde esa disposición, en la que se manifiestan sobre todo prejuicios, estereotipos y otras formas semejantes de apreciación social que rigen en la sociedad en su conjunto, pero que están también presente en la escuela, e incluso en el discurso pedagógico mismo. En otras palabras, el modo en que la otredad es considerada, las expectativas frente a los alumnos y las estrategias que de ella se derivan, las relaciones con el poder y el saber que se establecen tanto entre los supervisores y directores, como entre ellos y las escuelas, las formas que adoptan y las acciones a través de las que se proponen las normas que regulan la convivencia entre los diferentes actores, entre otras cuestiones, constituyen ejes centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad. Por ejemplo, habría que poner en cuestión las formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que los directores escolares niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad: el imposibilitarles la inscripción a la escuela a ciertos sectores de la población: *yo les digo*

que no hay lugar; el rechazo del que son víctimas los alumnos por la falta de higiene: entrás al salón y hay un olor [...] la maestra no lo siente, esta acostumbrada; la subestimación de su saberes o experiencias; la culpabilización de las familias o de los chicos, entre otras. Desigualdades sociales producidas por ciertas dinámicas constitutivas de lo escolar, que podrían profundizarse en función de las lógicas de acción que prioricen sus actores, en este caso el director escolar. En ejemplos como los descriptos la idea de gestión como fatalidad (Duschatzky, 2000) subyace en las lógicas de acción directivas, anticipando y presuponiendo el fracaso del otro, desacreditando la idea de educabilidad (Martinis, 2005). Transmite además, una idea de futuros clausurados, vaciando de sentidos el encuentro con el/los otro/s, entendiendo a la educación como una mera maquinaria de capacitación técnica y titulación que fabrica generaciones de mano de obra más o menos especializada, que les permita poner un tallercito e incorporarse, aunque de manera precaria, al mercado de trabajo. Cuestión que estaría negando la concepción de la educación entendida como un derecho ciudadano.

En relación a la disciplina escolar los nuevos instrumentos como los reglamentos de convivencia, que podrían constituirse en un elemento innovador y estarían garantizando cierto nivel de autonomía para las escuelas, solo en una de las instituciones seleccionadas para esta investigación existe y, tal como se ha mencionado funciona como un dispositivo de disciplinamiento y no como un espacio de construcción democrática de normas compartidas diseñadas y establecidas con la participación de todos los actores.

Racionalidades múltiples y diferentes lógicas de intervención (nacional, provincial, regional, distrital y local y hasta biográficas) se amalgaman en la construcción de las experiencias profesionales de supervisores y directores escolares, que no están exentas de enfrentamientos, tensiones y disputas, una matriz que aparece hibridizada, tensionada entre el imperativo de la inclusión, la eficiencia y la redención. Sobre esa matriz se juega, en un escenario caracterizado por la diversidad de contextos de acción, por las opciones locales y personales, y por los acuerdos entre los actores de la misma institución, la unidad de las instituciones. La heterogeneidad de las experiencias analizadas ejemplifican los diferentes contornos que definen a la gestión educativa. Diferentes articulaciones alcanzan las lógicas de la acción según se prioricen unas u otras, en la singularidad del trabajo cotidiano. Hay quienes priorizan la lógica del *servicio*, intentando captar a los *mejores alumnos* y “librarse” de los *otros*; hay quienes priorizan la lógica de la *relación*, intentando proteger a los alumnos de la inhospitalidad

del entorno, y por supuesto en todas las situaciones se juega la lógica del *control social*, normativo, pero esta ya no es la única, no puede pretender la totalidad. Por el contrario, el declive del estado como instancia productora de sentidos e intereses más generales o comunes se materializa en la inestabilidad de las mencionadas lógicas que no alcanzan a colmar la totalidad del rol, según se puede apreciar en los relatos. Experiencias que van a incidir en los modos que, desde la gestión de las escuelas, se aborde la pretendida universalización de la educación, limitando o ampliando la exclusión y las desigualdades escolares. Experiencias fragmentadas y fragmentarias de gestión educativa que oscilan entre la guetización escolar, promoviendo renovadas formas de un estado de excepción promovido por los propios agentes escolares, a otras que se centran fundamentalmente en las relaciones afectivas. Sin embargo, en ambos casos, se pone de manifiesto la debilidad de los lazos en el *reconocimiento del otro*.

En este sentido, la revisión de las prácticas de gestión educativa a niveles cada vez más micro nos permitirá poner en tensión las singularidades de la cotidianidad con las pretensiones de universalización de la escuela, poniendo en diálogo los límites e insuficiencias de la gestión/es de las escuelas con sus potencialidades como constructoras de futuros basados en el reconocimiento de los otros como sujetos de derechos.

Bibliografía

Alonso Brá, M. (2008); “La política y administración educativa en *nuevos tiempos*” en Revista Brasileira de política y administración de la Educación. Vol.24 N.3; septiembre/diciembre, ANPAE, Porto Alegre.

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

Dussel, I. (2005) “*Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis*” en Revista Meicana de Investigación Educativa, octubre/diciembre año/vol. 10, N° 027, COMIE, distrito Federal, México, pp 1109-1121. Disponible en www.redalyc.org

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.

Dustchatzky, S. y Birgin, A. (2000) (comp) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la Gestión institucional en tiempos de turbulencia FLACSO/ Manantial, Bs. As.

Giddens, A. (2000) Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas, ed. Taurus, Madrid, España.

Martinis, P. (2005) *Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria* en Revista “Andamios”, Año 1, N°1, noviembre, Montevideo.

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

Pinkasz, D. (2001) *Las reformas educativas en la Provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?* En Puiggrós. A. La educación en las provincias y en territorios nacionales (1945-1985), Galerna, Buenos Aires, Argentina.

Puiggrós, A. y otros (2007) Carta a los educadores del Siglo XXI, Editorial Galerna, Buenos Aires, Argentina.

Sennet, R. (1982) La Autoridad, Alianza, Madrid, España.

Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia adonde va la burocracia educativa?*, Cuaderno FLACSO N° 6, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina

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

Bibliografía General

Alliaud, Andrea (1993) Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino, Biblioteca Política Argentina, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

----- (2005) *La experiencia escolar de maestros "inexpertos"* en Revista Iberoamericana de Educación.

Alonso Brá, M. (2008); "La política y administración educativa en *nuevos tiempos*" en Revista Brasileira de política y administración de la Educación. Vol.24 N.3; septiembre/diciembre, ANPAE, Porto Alegre.

Angulo Rasco, F. (1994) "*Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar los que está ocurriendo*" en Angulo y Blanco (coordinadores) Teoría y desarrollo del currículum, ediciones Aljibe, España.

Angulo Rasco, F. y otros (1999) Escuela pública y sociedad neoliberal, Editorial Miño y Dávila, Bs. As., (2ª edición).

Arendt, H. (1993) La condición humana, Paidós, Barcelona, España.

Ansaldi, Waldo y Moreno, Jose Luis (1990). Estado y Sociedad en el pensamiento nacional. Antología conceptual para el análisis comparado. Libraco, Bs. As., Argentina.

Badiou, A. (2000) Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política y la experiencia de lo inhumano, Ed, Del Cífrado, Buenos Aires, Argentina.

Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and other late Essays*, Austin, University of Texas Press.

Ball, S. (1997) "*La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista*" en Ball, S. J.(comp) Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Morata, 3ª edición, España.

----- (2004) "*Performatividade, Privatizacao e o Pós-Estado do Bem-Estar*", en Dossier "Globalizacao e educacao: prezar zacao do trabalho docente. II, Educ.Soc., Campinas, vol 25, n 89, p 1105-1126, Set/Dez. Disponible en <http://www.cedex.unicamp.br>

Barroso, J. (2004) *A autonomia das escolas: uma ficção necessaria*, en Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 17, número 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

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

----- (2001) *En busca de la política*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.

----- (2001) *La sociedad individualizada*. Ed. Cátedra, Madrid.

----- (2002) *La Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

----- (2005) Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Beas; M. y Gómez, A. (comp.) Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Pomares –Corredor, Barcelona.

Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona.

----- (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.

----- (1997) “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, España.

Beltran Llavador, F. (1997) “Tradición y Cambio en la dirección escolar” en De aquí y de allá, Textos sobre la Institución Educativa y su dirección, (Frigerio, G. compiladora), Buenos Aires.

Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2000) Diseñar la coherencia escolar, ediciones Morata, España.

Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la coacción y el mercado: las nuevas reglas del juego. Ed. Troquel, Bs. As., 1999.

----- (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.

Bobbio, N (1985) *Liberalismo viejo y nuevo*, en El futuro de la democracia, Plaza & Janes Editores, Madrid, España.

Bolívar, A. (1996): “El lugar del centro escolar en la política curricular actual”, en Pereyra, M. A.; García Minguez, J.; Beas, M. y Gómez, A. J. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, Pomares-Corredor, Barcelona, España.

----- (2005) *Equidad educativa y teorías de la justicia*, en REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 3, No. 2

Bolívar, 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

----- (1998) *La Distinción. Criterio y base sociales del gusto*. Taurus .Madrid, España.

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

Braslavsky, C y Cosse, G (1996) *Las actuales reformas educativas: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 4-2e, 1-26, PREAL, Documento N° 5, Buenos Aires, Argentina.

Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Ed. Troquel, Bs. As.

Birgin, A.; Dussel, I.; y Tiramonti, G.;(1998) “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos”, en Propuesta Educativa N° 18, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

Braslavsky, C. (1985): La discriminación educativa en Argentina, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

----- (1999), *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana- Convenio Andrés Bello

Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1991): Conducción educativa y calidad de la enseñanza media, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Buenos Aires (prov.) Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, A.S.E. (1987): “¿Es posible una supervisión educativa democrática y reflexiva?”, En: LINEAMIENTOS; Revista de Orientación Educativa, Vol. 2, N° 6, Marzo, Pág. 49-53.

Butelman, I (1994) Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Cabrera, E.P. (2005) Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso, en Revista Iberoamericana de Educación, N° 37 (2005), pp. 49-54.

Carrizales Reatmoza, C. (1991) “Las obsesiones pedagógicas de la modernidad”, en Lechner, N. Modernidad y posmodernismo en educación. UAS/UAM, México.

Castel, R. (1984) La gestión de los riesgos, Anagrama, Barcelona, España.

----- (1992) De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso, Revista Archipiélago, N° 21.

----- (1996) La metamorfosis de la cuestión social. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

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

Cavarozzi, M. (1992) El cambio de matriz en América Latina en clave socio- política, FLACSO, México (mimeo).

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

Cerny, P. G. (1990) The changing architecture of politics: Structure, agency, and the future of the state, *International Organization*, Sage, Estados Unidos.

Codd, J. (1989) “El Administrador como Educador”, en Dates, R. (comp) Prácticas críticas de la Administración Educativa, Universidad de Valencia, España

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

Coronado, M. (2005) “Padres y docentes, escuelas y familias”, Novedades Educativas, Septiembre, Año 17, Buenos Aires, Argentina.

Chomsky, N. (1996). *Democracia y mercados en el nuevo orden mundial*, en Chomsky, N. y Dietrich, H, (comp) La sociedad global: educación, mercado y democracia, CBC-UBA, Buenos Aires, Argentina

Da Silva, T. (1995), Escuela, conocimiento y currículum, Miño y Dávila. Buenos Aires,

----- (1997) *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica: dos o tres comentarios sobre el texto de Michael W. Apple*, en Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada, Buenos Aires, Argentina.

----- (1997), *El proyecto educativo de la Nueva Derecha y la retórica de la calidad total*, en Cultura, Política y Currículo, (comp.) Gentili, P.; Apple, M y da Silva, T. Editorial Losada, Argentina

Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y Pedagogía*, Paidós, Bs. As., Argentina.

Davini, M. C. y A. Birgin (1998), “Políticas de formación docente en el escenario de los ‘90. Continuidades y transformaciones”, (mimeo).

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

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

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

De Luca, A. (1991) “*Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular*”, en Puiggrós, Adriana (dir.) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Galerna, Buenos Aires, Argentina.

----- (2007) *La escuela argentina entre la descentralización y la privatización, 1955-2001*, en Anuario CEIS, N° 1; Ediciones R y R, Buenos Aires, Argentina.

Delors, J. (1996) La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana /UNESCO, Madrid, España.

Delucchi, F. (1968) Sarmiento. Biografía y antología de obras completas, Talleres Gráficos Yunque S.R.L., Buenos Aires.

De Marinis, P. 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*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, España.

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

De Marinis, P; Graizer, O y Tommasi, C. (2005) La invención del tercer ciclo de EGB: nuevas regulaciones, nuevas visibilidades y la diversidad de las formas locales de su implementación (un estudio en algunas escuelas del conurbano bonaerense) <http://salvador.edu.ar/icc/investigaciones>.

Diker, G. y Serra, J.C. (2008) La cuestión docente. Argentina: las políticas de formación docente, **Foro Latinoamericano de Políticas Educativas–FLAPE** (www.forolatino.org) 17

Donzelot, J. (1991a) “*Espacio cerrado, trabajo y moralización*”, en AA.VV, Espacios de Poder, La Piqueta, Madrid, España.

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

----- (2000) ¿En que sociedad vivimos?, Losada, Buenos Aires, Argentina.

----- (2004) *Conflictos de normas y ocaso de la institución*, en revista Estudios Sociológicos XXII.

----- (2005) La escuela de las oportunidades. ¿Que es una escuela justa?, Gedisa, España.

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

Dufour, Gustavo (2008) El rol de los supervisores e inspectores en el sistema educativo argentino, Aique, Buenos Aires, Argentina.

Durkheim, E. (1991), La Educación moral, Colofón, México.

Dussel, Inés (1995) *Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores*, en Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), Año XIII, N° 23.

----- (2003) *La escuela y la diversidad. Un debate necesario* en ANEP/CONICET Area de Perfeccionamiento docente y estudios superiores, http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/escuela_uno.

----- (2005) “*Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis*” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre/diciembre año/vol. 10, N° 027, COMIE, distrito Federal, México, pp 1109-1121. Disponible en www.redalyc.org

----- (2006) *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*, en Tenti, E. (comp.) El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI, IIPE, Fundación OSDE, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Dussel, I. Y Thisted, S. (1995) La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando. Provincia de Buenos Aires. FLACSO, Serie de documentos e informes de investigación. Programa Buenos Aires. Argentina

Dustchatzky, S. (2000) (comp) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Paidós, Bs. As., Argentina.

Dustchatzky, S. y Birgin, A. (2000) (comp) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la Gestión institucional en tiempos de turbulencia FLACSO/ Manantial, Bs. As. Argentina.

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.

Faletto, E. (1989) *The Especificity of de American Latin State*, en CEPAL, Review, 39.

Feijoo, M. del C. (1997) Inglés y Computación en Empleo y Globalización. La nueva cuestión social en la Argentina, Ernesto Villanueva (comp.), Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Feijoo, M. del C. y Corbeta, S. (2004) Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, IIFE UNESCO. Sede Regional Buenos Aires, Argentina.

Feldfeber, Myriam (1994), *La oferta de capacitación y perfeccionamiento a nivel provincial. Documento del Proyecto Multinacional de Educación Básica*, prodebas-prede-oea).

----- (1999). “Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 15, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires, Argentina.

----- (2000), “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem” en *Versiones*, n° 11, Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria (UBA), Programa “La UBA y los Profesores”, y Edic. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

----- (2006) *Gestión de la Educación, Políticas Educativas y Globalización*, en EDUCAÇÃO, Teoría e Prática, Volumen 15, n° 27, pag.13-36, Brasil.

Fernández, L. (1996) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Paidós/Grupos e Instituciones, Buenos Aires.

Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (coord.) (2008) Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, Madrid, España.

Filmus, Daniel, (1996), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

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

Flores, L. (2002): “El fenómeno de la violencia en la escuela. Aproximación ética antropológica” disponible en <http://www.enlaces.cl/modulos/noticias/>. (consulta realizada: julio de 2005).

Foucault, M. (1979) La Arqueología del saber, Editorial Siglo XXI, México, 7ª edición.

----- (1976) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina (edición 1989).

----- (1979) “El ojo del poder”. Entrevista a M. Foucault, en Bentham: El Panóptico, edición La Piqueta, Madrid, España.

----- (1991); “*La gubernamentalidad*” en Espacios de poder, pp.9-2, La Piqueta, Madrid, España.

----- (1991) Microfísica del poder. 3ra Edición. Ediciones de La Piqueta. Madrid, España.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. (1996)“Un análisis de las instituciones educativas (AIE) para un proyecto”, en El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Santillan, Bs. As., Argentina.

Frigerio, Graciela, (1997)“Cara a Cara”, en Frigerio (comp) De Aquí y de allá. Textos sobre la institución Educativa y su Dirección, Editorial Kapelusz, Bs. As., 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).

Frigerio, G.; Poggi, M.; Tirmaonti, G.; Aguerrondo, I. (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión, Troquel/FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Galvan Moreno, C. (1938) Radiografía de Sarmiento, Editorial Claridad. Buenos Aires, Argentina.

García, G.; (1993)“Para construir el rol directivo”, en Kotin y otros (comp) Directores y direcciones... de escuela, Ediciones Miño y Davila, Bs. As., Argentina.

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, Bs. As.,

----- (1994) Estado y Sociedad. La nueva revelación a partir del cambio estructural, FLACSO, Tesis/ Norma, Buenos Aires, Argentina.

----- (1998) Estado Nación y Globalización, Ariel, Bs. As., Argentina.

----- (2003) Estado – Nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero, Grupo editorial Norma, Buenos Aires, Argentina.

Garretón, M. (1996) “*¿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, Argentina.

----- (2000) La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo, LOM Ediciones, Santiago de Chile.

Gerstner, L. (jr) y otros (1996) Reinventando la Educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas, Paidós, Barcelona, España.

Giberti, E. (2005) *La familia a pesar de todo*, Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

Giddens, A. (1993) 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.

Giovine, R. (1998) *¿Como se reconstruye la ciudadanía en las reformas educativas de los '90?* en Revista Educaçao & Realidades, Vol 23, N° 1, Jan/Jun, Brasil.

----- (2001) Principales aporte para el análisis de las políticas educativas y su impacto sobre la eficiencia, la eficacia y a equidad de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Ministerios de EDUCACION DE Argentina, Chile y Uruguay. Grupo asesor de la Universidad de Stanfor/BID.

----- (2003) Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa. El caso de Argentina. Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina. FLACSO/PREAL, Buenos Aires <http://www.preal.org/GTSD>

----- (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, 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.

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

González Casanova, P. (1990) El Estado en América Latina. Teoría y Práctica, México.

González González, Ma. Teresa (1998) *La micropolítica de las organizaciones escolares*, en Revista de Educación N° 316, Madrid, España.

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

Gorz, A. (1998.) Miserias del presente, riquezas de lo posible, Paidós, Bs. As., Argentina.

Graciarna, P. (1984) *El Estado Latinoamericano en perspectiva*, Pensamiento Iberoamericano, N° 5ª, enero-junio.

Graizer, O.(2004), *Evaluación como racionalidad política y tecnología de gobierno del sistema educativo. Implicancias para el estudio de la autonomía escolar*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación, (ISA), UBA, Buenos Aires, 25/28 de agosto.

Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994) Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural, Espacios, Buenos Aires, Argentina.

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

----- (2007) *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>.

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>.

Gvirtz, S. (1999) El discurso escolar a través de los cuadernos de clase- Argentina (1930 – 1970)”, Eudeba, Colección Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Argentina.

Gvirtz, S. y Podesta, M. E., (compiladoras) (2007) Mejorar la gestión directiva en la

escuela, Ediciones Granica, Buenos Aires, Argentina.

Halperin Donghi, T. (1962) Historia de la universidad de Buenos Aires, Eudeba, Bs. As., Argentina.

Hamilton, D. (1993) *Comênio e a nova orden* en Revista Pro-Posições volumen 4 N°2., Brasil.

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

----- (2003) *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Hobbes, T. (1984) *Leviatan o la materia, forma y poder de la una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica, México.

Hunter, I. (1996) *La posibilidad como vocación. La racionalidad política de las Humanidades* en Escuela, Poder y Subjetivación, La Piqueta, Madrid, España.

----- (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor. Barcelona, España.

Imbernón, F. (1994), *La formación del profesorado*, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Instituto de investigaciones pedagógicas (iipe) (2000), *Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe Final*, Buenos Aires, Paidós.

Katz, R., (1996) Historia de la Educación en la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Kenway, J. (1997) “La educación y el discurso de la Nueva Derecha”, en Ball, S. J. Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Morata, 3ª edición, España.

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

Lahire, B. (2003) “Crenças colectivas y desigualdades culturais” en Revista Educacao e Sociedade, Vol 24, N° 284, Campinas, Brasil.

----- (2004) El hombre plural. Los resortes de la acción, Bellaterra, Barcelona, España.

----- (2008) “Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social” en Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos temas de agenda de la política educativa, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Laidi, Z. (1997) Un Mundo sin sentido, Fondo de Cultura económica, México.

La Obra. Revista de Educación (1948), *Las Inspecciones Generales*, Año XXVIII, N° 464-65, Tomo XXVIII, N° 1-2, 10 y 25 de marzo, Buenos Aires, Argentina.

Lasch, S y Urry, J. (1994) *Economies of signs and Space*, Sage publications, London.

Legarralde, M. (2007) *La formación de la burocracia educativa en la argentina (1871 – 1910)*. Tesis de maestría- FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Le Goff, J. (1991), El orden de la memoria: el tiempo como imaginario, Paidós, Barcelona, España.

Lentijo, P; Cancela, C.; Barallobres, N.; Segovia, S. (1997) La transformación educativa: refundación de la escuela argentina, Santillana, Argentina.

Lewcowicz, I. (2004) Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Litichiver, L. y Nuñez, P. (2005) *Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media*, en Revista Última Década, N° 23, CIDV, Valparaíso, Chile, Diciembre, (p)p.103-130.

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).

Llomovate, S. y Kaplan, C. (2005) (Coord) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto, Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

Lytard, J. (1986) La condición posmoderna, Cátedra, Madrid, España.

Manziona, M. A. (2003) 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. Buenos Aires, Argentina.

Marengo, R. (1991) “*Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación*”, en Puiggrós, Adriana (dir.) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Galerna, Buenos Aires, Argentina.

Martignoni, L.,(2005) *La experiencia de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires* en Revista Espacios en Blanco, Serie Indagaciones, NEES-UNCPBA-Argentina.

..... (2007) Escuela y experiencia adolescentes en el gobierno de la pobreza. Tesis doctoral FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Martinez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (1996) *Escuelas y maestros en el pensamiento de Vives y Comenio*, en Propuesta Educativa N° 13, Buenos Aires, Argentina.

Martinis, P. (2005) *Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria* en Revista “Andamios”, Año 1, N°1, Montevideo, Uruguay, noviembre.

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

Merklen, D. (2005) Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003) Novecento-Gorla, Buenos Aires, Argentina.

Morgan, G. (1980) *Paradigmas, metáforas y polución de problemas en la teoría de las organizaciones*, Comell Univerity, U.S.A.

----- (1980) *Imágenes de la organización*, Editorial Ra-ma. Madrid, España.

Munin, H. (1993) *Historia de la Educación local de la educación bonaerense (1875-1992)*. La Plata: Dirección de Estudios sobre Estado y participación (DEEP), Buenos Aires, Argentina.

Muñoz Sedano, A., (1993) *Evolución de las funciones de internet* en Soler Piérrez, Eduardo (comp) Fundamentos de Supervisión Educativa, La Muralla, Madrid, España.

Narodowsky, M. (1996) La Escuela Argentina de fin de Siglo. Entre la informática y la merienda reforzada. Ediciones Novedades Educativa, Bs. As., Argentina.

Neave, G. (1998) *The evaluative state reconsidered. European Journal of Education*, 33, 3, 265-284. Neave, Guy (1998) *The evaluative state reconsidered. European Journal of Education*, 33, 3, 265-284. Neave, Guy (1998) *The evaluative state reconsidered. European Journal of Education*, 33, 3, 265-284.

Newland, C. (1992), *Buenos Aires no es pampa: La educación elemental porteña: 1820-1860*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, Argentina.

Nicastro, S. (1999) *La Supervisión escolar y sus modelos* en Revista Novedades Educativas, Año 11, N° 104. Buenos Aires, Argentina.

Noel, G. (2006) “*La Autoridad Ausente*”, Trabajo presentado en el Coloquio *Violencias, Culturas Institucionales y Sociabilidad*, Buenos Aires, Argentina.

Novaro, M. (2003) La dictadura militar, 1976-1983: del golpe de Estado a la restauración democrática. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Núñez, V. (2003). “*Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. aprender*” en Revista Iberoamericana de Educación, N° 33(pp17-35).

OCDE (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe educacional*, Ed. Paidós, Barcelona, España.

Offe, C., (1990) Contradicciones del Estado de Bienestar, Editorial Alianza, Madrid, España.

O'Donnell, G. (1998) *¿Y a mi que mierda me importa? Notas sobre la socialización y política en la Argentina y Brasil* en G. O, Donnell (Ed) Contrapuntos y ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización, Editorial Paidos, Buenos Aires, Argentina.

----- (2000) *Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina*, en J.E. Méndez y P.S. Pinheiro (Eds) La inefectividad de la ley y la exclusión en América Latina, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

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.

Ozslak, O. (1999) Estado y Sociedad. Las nuevas reglas del juego. Vol I. Colección CEA-CBC. Oficinas de Publicaciones del CBC. Bs. As., Ed. Paidós, 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.

Palamidessi, M y Feldman, D. (2003) « The development of curriculum thinking in Argentina”. En Pinar, W (ed) *International Handbook of Curriculum Research*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.

Paramio, L. (1991) *Democracia y movimientos sociales en América Latina. América latina hoy*, Revista de Ciencias Sociales, Vol. I, pags. 13-18 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>.

Paviglianitti, N, (1991) Neoconservadurismo en Educación. Un debate silenciado en la Argentina de los '90, Coquena Editor, Libros del Quirquincho, Bs. As., Argentina.

----- (1988) Diagnóstico de la Administración Central de la educación, Dirección Nacional de Información, difusión, estadística y tecnología educativa, Ministerio de Educación y Justicia, Argentina.

Pérez; H. y Alonso Brá, M. (1998) *La Actual Reforma Educativa Argentina y la Institucionalización del Espacio Escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia educativa?, II Congreso Interamericano del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública, Venezuela*.

Pérez Gómez, A. (1998) “La cultura institucional” en La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Morata, España.

Pineau, P. (1997) *La escolarización en la Provincia de Buenos Aires*. EUDEBA, Buenos Aires, Argentina.

Pinkasz, D. (1993) *Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires*, en Puigross (edit) La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Galerna, Buenos Aires, Argentina.

Pogre, P y Merodo, A (2006) *La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina. Un modelo interdisciplinar en la formación de profesores, Modelos innovadores de la formación docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* UNESCO 57 a 126 www.unesco.cl

Popkewitz, T. (1997). Sociología política de la Reforma. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la Investigación, Morata, Madrid, España.

----- (1996) “*El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil*”, en Pereyra y otros (comp.). Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Pomares- Corredor, Barcelona, España.

Puigróss, A. (1996) Que paso en la Educación Argentina. Desde la conquista al menemismo. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

----- (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Tomo I. Historia de la educación en la Argentina, Galerna, Buenos Aires, Argentina.

Pulpeiro, S. (1997) Ser directivo: ¿privilegio o pesada carga?, El Ateneo, Bs. As., Argentina.

Querrien, A. (1980) Trabajos elementales sobre la escuela primaria, La Piqueta, Madrid, España.

Rigal, L. (1999) “*La escuela crítico – democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI*”, en Imbernón, I (coord.), GRAO- Biblioteca de aula, Barcelona, España.

Rivas, A. (2004) Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas, Granica, 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. (1997) El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”, del liberalismo al neoliberalismo, Archipelago.

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

Rose, N y Miller, P. (1992), Political Power beyond the State: problematics of government, British Journal of sociology, N° 43, Inglaterra.

Rodríguez Romero, María Mar, (1997) “*Las comunidades discursivas y el cambio educativo*”, en Heuresis.

Rosanvallon, P. (1995) La Nueva Cuestión Social. Repensar el Estado Providencia. Ediciones Manantial, Bs. As., Argentina.

----- (2007) La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza, Manantial, Buenos Aires, Argentina.

Rosanvallon, P. y Fitousi, J.; (1997) La Nueva Era de las Desigualdades, Ediciones Manantial, Bs. As., Argentina.

Roudinesco, E. (2003) La familia en desorden, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, Argentina.

Ruiz, G. (2009) *La nueva reforma educativa argentina según sus bases Legales*, en Revista de Educación, N° 348. Enero-abril, pp. 283-307

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, Archipiélago.

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

Santos Guerra, M. A. (2001) Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. Homo Sapiens, Santa Fe, Argentina.

Sarmiento, D. F. (1987) Educación Común, Ediciones Solar, Buenos Aires, Argentina.

----- (1881) El Monitor de la Educación Común.

Senen Gonzalez, S. Novick de y Arango, A. (1997) “La descentralización educativa. ¿Política educativa o política fiscal?”, en Oszlak, O. (comp.) Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego. Vol. 1. Colección CEA-CBC. Oficina de Publicaciones del CBC, UBA. Bs. As., Argentina.

Sennet, R. (1983) La uteridad, 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.

----- (2003) El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Anagrama, Barcelona, España.

Simmel, G. (1986) El individuo y la libertad. Ensayos de crítica sobre la cultura, Península, Barcelona, España.

Sousa Santo de, B. (2003) *La caída del angelus novus*, ILSE Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

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

----- (2002) *Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios*, en Cuaderno de Pedagogía, Año V, N° 10, Rosario, Argentina.

..... (2003) *El emperador esta desnudo*, en Lo que queda de la escuela, Cuadernos de Pedagogía, Laborde Editor, Rosario, Argentina.

----- (2003) *Perplejidades, casos y aprendizaje: elaborando un saber sobre las instituciones*, en Cuadernos de Investigación Educativa, Volumen 1 N°11, diciembre, Universidad ORT, Uruguay.

----- (2004) “*La escuela y la construcción de la legitimidad*”. El Monitor de le Educación N° 2, Época V, noviembre, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Educación.

Tedesco, J.C. (1986) Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945), Ed. Solar, Buenos Aires, Argentina.

----- (1987) El desafío educativo: calidad y democracia, GEL, Buenos Aires, Argentina.

----- (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- IPE- UNESCO sede regional Buenos Aires, Argentina.

----- (1995) El nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Alauda- Anaya, Madrid, España.

----- (2003) *Los pilares de la educación del futuro*, disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Tedesco, J. C y Schiefelbein, E. (1995) Una nueva oportunidad. El rol de la educación en le desarrollo de América Latina, Editorial Santillana, Buenos Aires, Argentina.

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E.(2004) “*La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*” en Carnoy y otros (Coord) Las reformas educativas en la década del '90. Un Estudio comparado entre Argentina, Chile y Uruguay. (pp-21-73) Buenos Aires. BID- Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Grupo asesor de la Universidad de Stanford.

Tenti Fanfani, E. (2005)_(2003) Los docentes y la evaluación en Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa, IPE, UNESCO Sede regional Buenos Aires, Argentina.

-----La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Fundación OSDE, UNESCO, IPE, Editorial Siglo XXI.

----- (2005) (comp.) El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI. Fundación OSDE, UNESCO, IPE, Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

----- (2007) La Escuela y la cuestión social. Ensayo de sociología de la Educación, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

----- (2008) (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F. (comp.) (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria, Fundación OSDE/Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

Terren, E. (1999) Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia, Anthropos, Barcelona, España.

Tilly, C. (2000) La desigualdad persistente, Manantial, Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, G. (1989) ¿Hacia adonde va la burocracia educativa?, Cuaderno FLACSO N° 6, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

----- (1995) Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas, en Filmus, D. (comp.) Los Condicionantes de la Calidad Educativa, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

----- (1997), “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90” en Revista Propuesta Educativa, Año 8, N° 17, Buenos Aires, Argentina.

----- (2001), Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los ’90, Informe N° 19, Buenos Aires, PREAL. Argentina.

----- (2003) “En búsqueda del orden perdido”, en Revista Propuesta Educativa N° 26, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

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

Torres, R. M. (1996), “Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa”, en Perspectivas, n° 99, vol. XXVI, N° 3, Ginebra, OIE-UNESCO.

Touraine, A. (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.

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

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

Varela, J. (1992) Categorías espacio temporais e socializaçao. Do individualismo ao narcisismo en Revista de Educación N° 298, Madrid, España.

Varela, J. y Alvarez Uria, F. (1991) Arqueología de la escuela, La Piqueta, Madrid, España.

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

Vera Godoy, R. (1990), Experiencias de formación-investigación de educadores polivalentes, UNESCO-OREALC-CREFAL.

Viñao, A. (2001) ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador, en Anuario 2001 da Sociedade Brasileira de Historia da Educaçao (pp.21-52) Campinas, San Pablo, Brasil.

----- (2002), Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y Cambios. Morata, Madrid, España.

Vior, S. (Coordinadora) (1999) Estado y Educación en las provincias, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

Volonte, F., Longobucco, H. y Ponce de León, M. (2007) Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas, Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa, Área: Gobierno y conducción de la Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Weber, M. (1977) Economía y Sociedad, Fondo de Cultura Económica, México.

Wuacquant, L. (2005) Les deux visages du ghetto. Construire un concept sociologique en Actes de la recherche en Sciences Sociales N°160.

Weber, M. (1983) Economía y Sociedad, Fondo de Cultura Económico, México.

Zanotti, J.L. (1984) En el centenario de la ley 1420 en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Año 10, N° 64, N° 46, Buenos Aires, Argentina.

Normativa y documentos

Documentos Internacionales

Documento CEPAL/UNESCO (1992) Educación y conocimiento: hacia la transformación productiva con equidad.

PROMEDLAC V.(1993) Hacia una nueva etapa del desarrollo educativo, boletín 31, UNESCO/OREAL, Santiago.

Documentos Nacionales

Ministerio de Cultura y educación de la Nación (1990) Jerarquización de la Escuela en el Marco de la Política de Federalización. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995), Presentación de líneas de acción, Plan Social Educativo, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995), Mejoramiento de la calidad de la educación. Manual operativa educación general básica, Plan Social Educativo, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y educación de la Nación (1996) La transformación del Sistema Educativo. ¿Para qué? ¿Por qué? Serie Nueva Escuela, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y educación de la Nación (1996) Serie Temas de evaluación, Dirección Nacional de evaluación de la calidad educativa., Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación / Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires- Conveio N° 9 Decreto N° 3445 (1997) Programa de Reconversión Docente para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2001) Escuela y Sociedad en transformación. Programa Nacional de Gestión Institucional.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.(INDEC) Encuesta permanente de Hogares. Selección años 1975-2003.

Documentos Provinciales

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1997) Programa de Reconversión Docente. Documento: Diseño Curricular. La Plata.

Resolución de la Dirección General de Cultura 41/1995

Resolución de la Dirección General de Cultura 43/1995

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGEyC) (2002) Una mejor sociedad para una mejor educación. La Plata

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGEyC) (2002) Prioridades bonaerenses para una mejor educación, Líneas de acción 2003.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGEyC) (2003) Plan Todos a la escuela. Una mejor educación para una mejor sociedad. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGEyC)(2003) Plan Educativo 2004-2007. La Nueva Escuela, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGEyC) (2004) Plan Educativo 2004-2007. La Nueva Escuela, La Plata.

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

Normativas y Leyes Nacionales

Constitución Nacional

Ley 1420

Ley Lainez

Ley 12.978/47

Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires, 1875

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, N° 5650/51

Circular de la Comisión Nacional de Educación, 1879.

Ley de Transferencias N° 24.049 /92

Ley Federal de Educación N° 24.195./93

Ley Nacional de Educación N° 26.206/ 06

Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 -

Leyes Provinciales

Ley Provincial de Educación 11.612, Provincia de Buenos Aires

Ley Provincial de Educación 13.688, Provincia de Buenos Aires

Informe de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Período 2006/2007.

Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación 6017/ 2003.

Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación N° 6017/03, su modificatoria N°849/04, y N° 300/05.

Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación N° 473/05

Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación N° 300/05

Resolución DGCyE, N° 6000,

Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación N° 2536/08

Documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, titulado *Evaluación y uso de la información*

Documento Dirección de Educación Primaria Básica (EPB) de la Provincia de Buenos Aires, *Gestión institucional en nuevos escenarios sociales*

Programa *Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar*, elaborado por el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2005.

Artículos de diarios

Diario Clarín, 10 de mayo de 2009

Diario La Nación, 1° de octubre, de 2009

Diario Clarín 2 de septiembre de 2003