

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ARGENTINA: RECONFIGURACIONES DEL ROL EN CONTEXTOS INCIERTOS*

MARÍA ANA MANZIONE**

RESÚMEN: Este artículo presenta resultados parciales de una investigación – realizada en el marco de mi tesis doctoral – sobre las lógicas de acción que priorizan los directores escolares de instituciones que atienden a sectores pobres, entendiendo que la dirección escolar es un factor clave en las posibilidades de revertir o perpetuar las situaciones de exclusión y vulnerabilidad de los alumnos. Dicha investigación se centra en la reconstrucción de las experiencias profesionales de los directores del mismo nivel educativo, desde la perspectiva de las teorías de la acción, y profundiza una línea de indagación previa referida a los estilos de gestión escolar en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB3), en el marco de la reforma educativa impulsada durante los años '90.

Palabras claves: Gestión escolar. Reforma educativa. Experiencia social. Trabajo sobre los otros.

SCHOOL MANAGEMENT IN ARGENTINA: ROLE RECONFIGURATIONS IN UNCERTAIN CONTEXTS

ABSTRACT: This paper presents the partial results of a research that is part of the author's doctor's dissertation on the logics of ac-

* Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Políticas, escuelas y textos en el gobierno del sistema educativo”, radicado en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Categorizado para el programa de incentivos de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), en 2008-2010 (Código 03/D216, Dirección: R. Giovine).

** Doctora en Educación y profesora adjunta ordinaria del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, Argentina. *E-mail:* marianamanzione@gmail.com.ar

tion that prioritize the directors of school intended to the poor. It asserts that school directory is a key factor to perpetuate or revert students' exclusion and vulnerability. It focuses on the reconstruction of the professional experience of directors on a same education level, based on the theories of action. It deepens a previous line of research on school management in the *Tercer Ciclo de la Educación General Básica* (EGB3), within the education reform promoted in the 1990s.

Key words: School management. Education reform. Social experience. Work on others.

A modo de introducción

Distintos autores coinciden en señalar que las escuelas se pueblan hoy de situaciones inéditas que ponen a prueba de manera cotidiana, el oficio de docentes y directivos. Las transformaciones sociales y culturales operadas en las últimas décadas plantean nuevos escenarios, demandas y desafíos tanto para las instituciones educativas como para sus actores, en especial aquellos que ejercen la dirección de las escuelas. En efecto, las transformaciones operadas en la cultura de masas, en el avance científico tecnológico, la profundización de las diferencias intergeneracionales y la emergencia de nuevos modos y problemas en la transmisión generacional, el respeto por las diferencias tensionado por los principios de igualdad, la exigencia de nuevas competencias profesionales para hacer frente a los procesos de fragmentación social y educativa, los renovados modos de entender a las “nuevas infancias y juventudes”, la heterogeneidad de los públicos escolares, resultado de la masificación y el aumento de los años de obligatoriedad escolar, son solo algunos de los cambios que atraviesan a las escuelas e interpelan de manera singular a los actores escolares. Procesos que, en Argentina, se combinan con problemas estructurales como el aumento de la pobreza, generando nuevas necesidades que dan lugar a variadas demandas sobre la escuela.

Existe consenso en señalar que los cambios mencionados han conseguido permear las fronteras escolares, reconfigurando la cotidianidad de las instituciones educativas dando lugar, como ya se ha dicho, a nuevas situaciones que, frente al declive de la presencia del Estado, son respondidas por parte de los actores escolares, de manera individual, y en función de determinadas disposiciones¹ singulares desencadenadas a

partir de la contingencia situacional. En palabras de U. Beck (2003), se estarían dando respuestas biográficas a problemas sistémicos, profundizando de este modo el proceso de fragmentación² que ha caracterizado al sistema educativo argentino en los últimos años.

En este sentido, es que la gestión escolar se estaría alejando de aquellas formas burocratizadas y centralizadas propias de la tradicional administración educativa, debiendo generar renovadas estrategias que le permitan responder a las múltiples demandas y necesidades que exceden lo pedagógico y que inundan las escuelas, a fin de minimizar los desacoples entre estas y las antiguas rutinas y formas organizacionales.

De allí que preguntarse acerca del *para qué* o el *para quién* de la escuela implica, entre otras cosas, revisar de manera profunda la cotidianeidad de la misma y las lógicas de acción impulsadas por los actores que la habitan, entendiendo que ellas promueven o limitan la persistencia de la exclusión escolar de aquellos sectores en situación de vulnerabilidad social. En este trabajo, resultado de una investigación recientemente finalizada,³ abordaremos, desde una perspectiva encuadrada en la sociología de la acción, la experiencia social y profesional que los directores escolares construyen en su cotidiano *trabajo sobre los otros*⁴ (Dubet, 2006). Para ello se han seleccionado seis escuelas públicas que atienden a sectores pobres en dos distritos⁵ de la Provincia de Buenos Aires: el Distrito N° 20 y el Distrito N° 25.

Algunas mutaciones en marcha

La conformación de los sistemas educativos modernos estuvo caracterizada por un contenido laico y positivista, pero que sin embargo mantuvo la impronta religiosa⁶ 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”. La pedagogía del ejemplo y del modelo a imitar fue institucionalizada como forma legítima 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 (2006) la denomina *programa institucional*.⁷

En el marco del mencionado *programa institucional*, basado en principios laicos y republicanos,⁸ la escuela y sus diversas funciones, así como los roles de cada uno de sus actores estaban claramente ajustados y supervisados por un sólido cuerpo burocrático. Aquella, junto con otras instituciones (como por ejemplo la familia), era entendida como un aparato que transformaba valores en normas, estas en roles y así se iban delineando las subjetividades individuales.

La escuela actual puede ser caracterizada como una institución de fronteras móviles, porosas de objetivos cada vez mas redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas, ya no sería 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”.⁹ De este modo, se multiplican y entrecruzan las racionalidades y las lógicas no solo de intervención sobre aquellos sectores de la sociedad en los que se ha profundizado la situación de pobreza, sino también las que atraviesan las escuelas. 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 no ya el propio rol, sino *la experiencia social del trabajo sobre los otros* en relación a las jerarquías establecidas, a diferentes combinaciones de objetivos y medios para alcanzar determinados fines, así como la reformulación de una relación escolar que no les está totalmente dada.

Ya no es posible, en palabras de Dubet y Martuccelli (2000), 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. Dinámicas de cambio, mutaciones, que han sido el resultado del desarrollo de la propia modernidad y que han afectando al mismo “programa institucional” que, en los pliegues de lo escolar, no desaparece del todo sino que permanece aunque con ciertas modificaciones. Es en este sentido que la escuela deja de ser considerada una institución que transforma principios en roles y es cada vez más 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. Es en esa dinámica que el proceso de socialización profesional, 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. Cuestión que parece 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, 2006, p. 383). En este trabajo se han recuperado, desde las voces de los actores, algunas lógicas de acción de la experiencia social, así como las diferentes articulaciones entre ellas, que estarían dando cuenta de ciertos cambios en las tramas de relaciones establecidas entre los diferentes actores escolares. El modo en que los directores escolares recuperan éstos elementos y lo traducen en un “narrarse” aporta 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 producen.¹⁰

La dirección escolar en el contexto de la Reforma Educativa de los '90

Durante los años '90, y en el contexto de las políticas neoliberales que caracterizaron a la región latinoamericana, se implementó una serie de reformas que apuntaban a dismantelar al Estado Benefactor y a sus instituciones bajo el imperativo de lograr mayores niveles de eficiencia y eficacia, que permitieran a los países de la región una inserción competitiva en el contexto internacional.

Tanto en nuestro país como en el resto de los países latinoamericanos, los principales ejes de la Reforma Educativa – sustentados en lineamientos exógenos a la región – estuvieron orientados a promover cambios al interior de las instituciones. Para ello la autonomía de la institución escolar y sus actores, así como la profesionalización de estos últimos, especialmente los directivos escolares, fueron vistos como pilares fundamentales en la obtención de una mayor calidad educativa.

Paralelamente, el discurso destinado al plano de la gestión escolar y su profesionalización reclamaba la emergencia de líderes exitosos, autónomos, eficaces y eficientes, capaces de llevar adelante los principios

sustentados por una nueva –renovada– tecnología moral en el marco de las políticas de la Nueva Derecha. En otras palabras, las características profesionales que debían poseer aquellos que ejercieran la dirección escolar constituyeron un nuevo corpus valoral – sintetizado en la imagen del *gestor exitoso* de *instituciones eficientes* – que vino a reemplazar a aquel que proponía al “director como transmisor de valores”, al “ejemplo en pulcritud, rectitud y moral”, propios de otros momentos históricos. Este discurso se complementó con la afirmación de que las estructuras organizacionales propias de la modernidad, regidas por una racionalidad burocrática, jerárquicamente determinadas, macrodimensionadas, inflexibles, ya no podían dar respuestas a las demandas de las sociedades actuales, planteando, además, la necesidad de generar organizaciones flexibles, cambiantes, que pudieran rápidamente adaptarse a las exigencias de los consumidores. A la escuela, incluida dentro de dichas organizaciones, también se le atribuían características que la condenaban a la obsolescencia. Se demandaban estilos de organización y gestión institucionales que se correspondieran con las nuevas formas del trabajo y con una concepción de educación que proponía el desarrollo de la autonomía basada en una profesionalización cada vez mayor de los actores involucrados (Manzione, 2003). Para esto se apeló a nuevas/renovadas categorías discursivas: autonomía, profesionalidad, entre otras, que, paradójicamente, se convertían en nuevas formas de regulación de la función directiva.

Estos lineamientos de política educativa, propios de los años '90 y claramente difundidos por el pensamiento neoliberal, fueron impulsados en nuestro país durante la administración del presidente Menem. Al terminar su mandato, asume la presidencia el Dr. De la Rúa, pero las deterioradas condiciones económicas sumadas a la impericia política de la nueva gestión precipitaron la renuncia del presidente electo, dando lugar a una crisis política sin precedentes en nuestro país. Finalmente, y luego de los sucesivos gobiernos de transición, el Frente para la Victoria, liderado por Néstor Kirchner, llega al poder, dando lugar a un nuevo proceso de reformas que partieron de lógicas y diagnósticos diferentes a los realizados en la década del '90.

No obstante la proclama gubernamental acerca de revertir los efectos regresivos de las políticas neoliberales noventistas – tanto en las políticas sociales en general como en las educativas en particular – no han

sido totalmente exitosos, sino que, por el contrario, algunos de ellos se han mantenido y otros han sido profundizados.

Gestión escolar y “la nueva cuestión social”¹¹

La lógica del mercado y de los poderes económicos internacionales, en el marco de las políticas neoliberales, potenció las desigualdades y favoreció la concentración de los privilegios en ciertos sectores minoritarios, profundizó la exclusión de buena parte de la población de condiciones de vida aceptables e incrementó la inequidad tanto de la distribución como del acceso a los bienes culturales y a los recursos económicos.

En este escenario, la crisis económica argentina de 2001-2002 agravó la situación de las familias más pobres, profundizando los niveles de desempleo y precarización laboral que se habían perfilado en los '90, y generó nuevas demandas sociales y educativas que desplazaron hacia la escuela cuestiones que antes eran atendidas por otras instancias (sociales o familiares). Las “múltiples pobreza” (Sirvent en Cantero, 2001) forman parte del paisaje escolar actual y se combinan singularmente con situaciones adversas que pueden ser naturalizadas, padecidas o desafiadas desde la gestión escolar (Manzione, 2007).

Las escuelas y sus directores, en este contexto, aparecen sistemáticamente interpelados y cuestionados cuando se trata de buscar responsables frente a los grandes problemas nacionales tanto económicos, sociales y políticos. Situación que se hace extremadamente dramática en un proceso donde todas las instituciones, incluidas la escuela y la familia, estarían evidenciando un pronunciado declive de su capacidad instituyente (Dubet y Martuccelli, 2000).

Este debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia (socialización primaria) hace que se transfieran a la escuela (responsable de la socialización secundaria) aquellas cuestiones que la primera resolvía en etapas anteriores. La necesidad de que la escuela y sus actores establezcan nuevas relaciones con la sociedad y la comunidad, tratando de amortiguar estos procesos de empobrecimiento y exclusión masivos que convergieron con procesos de masificación de la escolarización de niños y jóvenes, se hace evidente en distintos documentos oficiales. Así, en el Programa *Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar*, elaborado por

el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología (2005, p. 24), puede leerse lo siguiente:

Es por eso que, recuperando algunas experiencias que se han venido desarrollando en nuestro país y en el exterior, proponemos un nuevo modelo de gestión en el que el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil trabajan en forma asociada. Las escuelas y sus organizaciones barriales juntas por un mismo objetivo: la inclusión educativa y la inserción en sus comunidades de los niños, adolescentes y jóvenes de su barrio.

La intención de este programa es establecer líneas de intervención sobre la tensión entre educación y pobreza, fortaleciendo la inclusión y la permanencia en el sistema educativo así como la promoción y el egreso de los alumnos, mediante la implementación de políticas institucionales y pedagógicas orientadas especialmente al tercer ciclo de la Educación General Básica. Se trataría de establecer acciones en red entre la escuela y otras instituciones, que no implicarían la sustitución de las acciones esenciales tanto de la familia como de la escuela – en tanto agencias tradicionales de socialización –, sino de acciones complementarias que permitirían dar respuestas a nuevas demandas emergentes en un contexto de fragilización de lo social (Nuñez, 2003).

Los tiempos y espacios de reforma, de cambio, son tiempos de incertidumbres, de confrontaciones, espacios donde los actores se ven enfrentados a nuevos requerimientos que ponen a prueba las viejas funciones y roles, creando terrenos propicios para el surgimiento de otros nuevos o la modificación de aquellos interpelados por los nuevos contextos. Si el mandato fundacional de la escuela en la actualidad no es claro o ha perdido legitimidad, si se piensa que hay que replantearlo, y por lo tanto re-ver las funciones sociales de la escuela y sus posibilidades reales de responder a las demandas que se le plantean, es lógico también pensar que el rol de los directivos sufra las consecuencias de esa crisis de legitimidad (Brovelli, 2001).

En este escenario también se redefinen, desde las instancias de gobierno de la provincia de Buenos Aires, nuevos roles para los directores escolares, promoviendo la articulación de las escuelas con otras organizaciones sociales, tal como puede apreciarse en los documentos de trabajo elaborados desde la Dirección de Educación Primaria Básica (EPB) de la Provincia de Buenos Aires, destinados a acompañar el trabajo de “los

equipos docentes (inspectores, directivos, maestros) al inicio del ciclo lectivo 2006”:

Gestión institucional en nuevos escenarios sociales

Objetivos

(...) Los nuevos escenarios sociales que atraviesan a la escuela actual – alto nivel de N.B.I., desocupación, nuevas formas de trabajo infantil, entre otras – han favorecido que ésta tuviera que ocuparse de cuestiones de asistencia social en desmedro, muchas veces, de su función pedagógica. Este fenómeno es acompañado también de altos índices de deserción, desgranamiento, repitencia y fracaso.

Por otro lado, tenemos que ante estos mismos escenarios existen escuelas que logran gestiones curriculares institucionales exitosas. Este proyecto se plantea como problema la diversidad de modelos de gestión institucional en la concreción de procesos de inclusión escolar con calidad de aprendizajes y se propone fortalecer el desarrollo de prácticas de gestión y de enseñanza que estimulen el protagonismo de alumnos y docentes, en el marco de la convivencia intersubjetiva e intercultural, para lograr el aprendizaje de saberes socialmente productivos. (2006, p. 7)

Otro documento de la Dirección General de Cultura y Educación (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación), titulado *El rol del director en la gestión curricular institucional*, se sostiene lo siguiente:

Este documento aborda el rol del director escolar como conductor del proceso de gestión curricular y considera que, en el ejercicio de ese rol, el director diseña y lleva a cabo acciones que involucran a los diversos sujetos que interactúan en la escuela, institución cuyo sentido se construye sobre la base de una misión fundamental: enseñar. (2005, p. 4)

La educación, desde su dimensión social, busca la inclusión de todos los sujetos. Pero ella debe construirse sobre la base del acceso de los alumnos a conocimientos pertinentes y de calidad que amplíen sus posibilidades de realización personal y favorezcan el desarrollo de su capital simbólico y cultural. En este sentido, es tarea de la escuela interpretar los propósitos, metas y acciones que persigue; evaluar los logros y fracasos e implementar políticas inclusivas teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades y la diversidad de experiencias e identidades culturales. (2005, p. 8)

Si bien aparece manifiesta la necesidad de fortalecer la dimensión pedagógica del rol del director escolar y sus equipos directivos,

enfaticando su incidencia en la gestión curricular como estrategia para evitar la deserción escolar y favorecer la inclusión de los sectores más precarizados, estaría evidenciándose un cambio en las interpelaciones gubernamentales destinadas a los directivos escolares. Este *Estado*, al que se podría adjetivar como *sensibilizador* frente a la nueva cuestión social, estaría intentando modificar aquella concepción propia del Estado evaluador de los años '90, que entendía al director escolar como “gestor de instituciones inteligentes”, competitivas y exitosas e instalando la idea de una gestión institucional escolar que permitiera redimir la situación de las poblaciones pauperizadas, a través de la “la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos, entendiéndolos aquí según la noción de actores sociales propuesta por Touraine” (Nuñez, 2003, p. 23).

Estrategias que favorecen o disminuyen la persistencia de la desigualdad

De los relatos obtenidos de los directivos involucrados en la investigación se desprende que la gestión del riesgo¹² adquiere características diferentes de acuerdo a las singularidades de cada directivo escolar. En una sociedad que, en términos de Deleuze (1991), se encuentra inmersa en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro, o que, según Dubet (2006), se caracteriza por un progresivo declive de las instituciones en general y de las educativas en particular, se genera un vacío de modelos prescriptivos que lleva a los actores escolares a desarrollar su acción según contextos variables, enfrentando a cada situación social con un abanico de posibles acciones (Dubet, 2006). En este escenario se ven obligados a construir por si mismos el sentido de sus experiencias en el marco de la singularidad de cada institución, cuestión ésta que hace especialmente difícil la tarea de conducción, tal como puede apreciarse en el siguiente relato:

(...) cuando llegué a la escuela nos dimos cuenta de que solos no íbamos a hacer nada. Nos relacionamos con la sala de salud, con el S.U.M. que queda frente a la escuela, las Iglesias del barrio, hay dos y las dos son evangélicas. Empezamos a charlar con ellos y hasta logramos que en el S.U.M. (Salón de Usos Múltiples) se dieran “Las Barriadas”, programa de la Universidad, van a dar clases de apoyo, hay clases de salsa, de música. Porque lo que se veía es que los chicos estaban todo el tiempo en la calle. Ellos a la casa van a dormir, a comer no, comen en el comedor de la escuela o

en los comedores comunitarios que hay en el barrio. Y después estaban todo el día en la calle, estaban todo el día sentados en una vereda o sin hacer nada.

Otra preocupación que teníamos era la desnutrición. Nos relacionamos con la sala de salud y con el S.U.M.; pedimos ayuda a los médicos de la sala de salud que hicieron una revisión de los chicos y teníamos chicos desnutridos. Entonces, se eleva una carta a Inspección, firmada por el médico y todo. Y ahí nos dan cupo para abrir el comedor. (Directora L)

Pero, al mismo tiempo, nos aclara la Directora “L”:

Nos pusimos firmes con el vicedirector. Todos podían opinar, participar, pero trabajando con responsabilidad y compromiso. Intentamos que se priorizara el aprendizaje de los chicos. Por supuesto los chicos necesitan cariño, contención, paciencia, y eso también lo mantuvimos, pero fundamentalmente necesitan aprender. Así que todas las acciones tendieron a la construcción de un PEI que recuperara dos cosas, por un lado los puentes con la comunidad, y por el otro la convocatoria a la participación tanto a la gente del barrio, las familias de los chicos, como también a los docentes de la escuela. No fue fácil, porque estaban acostumbrados a que en la dirección anterior la participación era nula, pero de a poco vamos logrando cosas. (Directora L)

De los testimonios anteriores puede inferirse que, al *cruzar la frontera de la desigualdad*,¹³ también se trató de pensar una escuela que, sin desconocer las necesidades del entorno, *reconociendo la dificultad*, se fue despojando de rasgos asistencialistas y estigmáticos, manteniendo una *distancia*, pero de manera paralela se fueron fortaleciendo los lazos solidarios y el respeto mutuo, recíproco.

Esto implicó distintas estrategias – no siempre suficientes – que tendieron a trabajar de manera concertada con el barrio, una vez que se ganaron la confianza¹⁴ y el respeto de los chicos y sus padres. En esa tensión entre la escuela que habían encontrado al llegar y la que ellos se proponían lograr, avanzaron en una *experiencia escolar* que, si bien los destinatarios eran los alumnos, terminó constituyendo una experiencia para ella misma en tanto directora. Podría decirse que en este caso la *lógica de la relación*, presente en la decisión de tender puentes con el entorno, reconociendo en primer lugar las características propias de los chicos y a sus familias, pero sin caer en tendencias asistenciales y compasivas, y la *lógica del servicio*, puesta en evidencia detrás de la clara decisión de

garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando la situación de los escolares y sus familias, se presentan de manera equidistante. Se podría decir que, para que el enseñar acontezca, se hizo necesario generar un clima de confianza y solidaridad entre la dirección escolar y la comunidad, “buscando modos democratizadores de redefinir su especificidad” (Southwell, 2003, p.18).

Del trabajo de campo realizado se desprende que, en ocasiones y frente a la disminución progresiva de la capacidad educadora y socializadora de la familia y la comunidad, la tarea del director escolar incluye roles parentales ante la ausencia afectiva o efectiva de éstos, mediando – incluso – en las situaciones conflictivas familiares que los alumnos traen a clase. La paradoja sistemática señalada por Blejmar (2001, p. 49) se hace presente, “cuánto más se está, allí donde otros no están hay masividad de demanda”. El riesgo deriva en que la masividad pueda neutralizar esa presencia por sobrerequerimiento.

De la entrevista precedente se desprende el complejo accionar de los directores que gestionan para que “suceda algo de otro orden en la vida institucional” (Duschatzky, 2001, p. 147). En palabras de Blanchot (citado en Duschatzky, 2001, p. 143), se trata de “un hacer, un pensar, un acto de decidir que se declaran incompletos”, todo lo cual refiere a la dimensión ético-política de la gestión escolar.

No obstante, algunas narraciones dan cuenta de que, detrás de ciertos roles parentales, subyace cierta descalificación encubierta acerca del entorno familiar de los alumnos. El testimonio que sigue ejemplifica esta afirmación:

Tengo un alumno que esta tomando ritalina. Pero hay que ver cómo se la dan, hay que explicarle a la madre por qué se la tienen que dar, a qué hora y cómo. La mayoría de los padres son analfabetos funcionales y tenés que explicarles todas estas cosas. El médico no lo ve, pero la mamá no se da cuenta de que le tiene que dar esa medicación para que el pibe logre cierta estabilidad y pueda tener ciertos progresos en el nivel educativo. (Directora M)

El trabajo del director de escuelas que atienden a sectores de profunda marginalidad socioeconómica los lleva a asumir, como hemos visto, funciones variadas: de educador, de autoridad disciplinar, de persona cercana, sin perder de vista la conducción institucional. Complejidad de la acción que se manifiesta en el siguiente relato:

Al principio no sabía que hacer con los chicos y las agresiones en la escuela. Tampoco como responder a las demandas de los padres que reclaman desde ropa hasta que los chicos dejen de insultarlos en su casa. La verdad no me siento preparada para esto, no me lo enseñaron ni en el instituto ni en la infinidad de cursos que hicimos. Me va mejor con los chicos van al centro complementario, porque los chicos que vienen de allí ya tienen un referente institucional y así se facilita el trabajo. (Directora M)

El saber hacer profesional del director escolar se ve desbordado por esta cantidad de funciones a las que se suman los reclamos de la proclama estatal de articular con otras instituciones sociales, cuestión que para el Estado contribuiría a mejorar la contención de los chicos en las escuelas, propiciando de este modo la inclusión educativa. Desde el punto de vista de los directores, la vinculación con otras instituciones efectivamente en algunos casos promoverían una mejor atención de las demandas sociales y, en otros, solo buscarían disminuir la sensación de incertidumbre producida por la diversidad de situaciones que deben enfrentar cotidianamente.

Sin embargo, para otro de los directores entrevistados, la concurrencia a otras instituciones sociales además de la escuela solo es una “moda”, un recurso para aquellos padres “que no pueden con sus hijos”, y no como un espacio posible de inclusión y construcción ciudadana:

Acá, hay chicos que están institucionalizados, que es una moda del año pasado, yo le decía al Inspector “es la moda de la institucionalización”, todos los padres quieren meter a los chicos que no pueden dominar en alguna institución de menores. (Directora C)

Frente al escenario adverso que hemos venido describiendo, otro de los problemas que aun estarían persistiendo es el modo de resolución, en la cotidianeidad escolar, de las contradicciones entre la objetividad del mérito y la inclusión democrática. Esta no es una tarea sencilla para los directores escolares, ni tampoco existen respuestas homogéneas por parte de ellos. Las estrategias gubernamentales para lograr una *inclusión justa* (Programa Nacional Todos a Estudiar) de los alumnos no siempre logran su cometido, y muchas veces la escuela y el sector social se ven responsabilizados por lograr estos resultados. Surgen, entonces, varias preguntas: ¿todas las instituciones escolares y sus directivos garantizan una “inclusión justa”, entendida no solo como retención de los alumnos en la escuela sino también de dotar de sentido el paso por la misma? ¿Se

priorizan estrategias que promuevan la inclusión por parte de los directores escolares o, en algunos casos, prevalecen otros intereses?

Patricia Redondo (2004, p. 96) sostiene que: “La educación y la pobreza se anudan y articulan de modo particular y, junto con ello, se entremezclan en el discurso docente una diversidad y heterogeneidad de posiciones y actitudes”.

En efecto, frente a la diversidad de posicionamientos, es posible que algunos directores impulsen acciones que garanticen una efectiva inclusión en las escuelas y otros que no lo hagan. En este sentido, los siguientes testimonios pueden ejemplificarlo: “Cuando vienen los padres a inscribirlos [a los chicos provenientes de sectores pobres] los desaliento. Yo quiero que esta escuela vuelva a tener el prestigio perdido y sea elegida por al gente del barrio” (Directora C).

Tanto en este relato, como en los anteriores, se pone en evidencia la dimensión política del ejercicio de la dirección escolar. En este último relato, la declarada discriminación hacia ciertos públicos escolares contradice la representación universalista del programa institucional en su dimensión escolar. Esa búsqueda de un supuesto prestigio basada en la exclusión de ciertos públicos escolares descansa sobre la preeminencia de una *lógica del servicio* que no es democratizadora, en tanto se hace evidente la intención de no aceptar a alumnos provenientes de sectores más pobres – carentes de *mérito* para esta directora –, en virtud de que la *Escuela que ella dirige fue tradicionalmente una escuela que atendió a públicos escolares de niveles sociales mas altos*. En este caso, dicha lógica de acción se manifiesta en su dimensión más oscura, negando el imperativo de la inclusión, de construir una *comunidad pedagógica*¹⁵ que albergue a niños provenientes de distintos sectores sociales.

En otros casos, la denuncia por la pobreza se convierte en un causal de una supuesta incapacidad de aprender:

Hemos cambiado un poco la atención a la diversidad tratando de evaluar distinto, más que enseñar distinto. Porque siempre un grupito que va más rápido y otro grupito que, desde primero hasta séptimo no tienen los contenidos que tienen que tener para empezar un tema nuevo. Entonces siempre les dan algunas actividades más chiquitas o con menos contenidos, pero así, de esa forma como para tenerlo ocupado, más que para trabajar con él y ver cómo apuntalarlo para que vaya avanzando. Esa es una de las cuestiones pedagógicas que hemos estado intentando

trabajar este año, armamos un proyecto que llamamos: “Adecuaciones Curriculares”, que tiene que ver un poco con Educación Especial y en el que nos proponíamos metas más chiquitas para ver si ellos pueden, trabajando con su autoestima, ir logrando cosas y evaluarlos en función de lo que están trabajando. Porque a veces se trabajaban estas actividades, pero a la hora de tomar una evaluación, una evaluación común, porque hay que poner una nota y hay que saber si el chico llegó o no. Pero si nunca lo trabajaron es raro que pueda completar una prueba que hace el resto. No podemos hacer más que contener y soportar. (Directora G)

Al indagar acerca de cómo se implementaban estas estrategias en la escuela, se nos explica que en ella están funcionando dos sextos años, pero uno tiene una matrícula de 23 alumnos (al que denominaremos Y) y el otro solo de 7 (al que denominaremos X). En este último se agrupan aquellos escolares que tienen menores logros en los aprendizajes previstos. Bajo la expresa – y sincera – intencionalidad de “que vayan logrando cosas”, se estaría promoviendo un proceso de “guetización”¹⁶ dentro de la escuela. Para Wacquant (2005), un gueto es un mecanismo socio-organizacional compuesto por cuatro elementos: *estigma, coacción, confinamiento espacial y compartimentación institucional*, dimensiones que estarían presentes en estas acciones impulsadas por estas directoras escolares. El *estigma* de ser incluido en un grupo que se construye en función de lo que no pueden hacer: aprender como los otros chicos, se ve reforzado, como consecuencia de este proceso de fragmentación al interior de la institución, por situaciones de agresión, mayoritariamente verbales entre los alumnos, que hacen referencia a su pertenencia a ese curso (*vos vas al X, burro, burro!!!!; Callate vos, si vas al X!!!!*, entre otras expresiones). Sin embargo, en la entrevista mantenida con la directora de esta escuela, no parecía conciente de los problemas que podrían desencadenarse al implementar esta modalidad de división de los grupos basada en los mencionados criterios.

La *coacción*, como elemento constitutivo del gueto, también estaría presente, ya que esa separación ha sido impuesta por la propia directora, separación que determina un *confinamiento espacial*, la creación de un sexto año *especial*, “para tenerlo ocupado, más que para trabajar con él”, derivando en una *compartimentación institucional* – en tanto muros físicos y simbólicos separan, al interior de la institución, a aquellos que pueden aprender de aquellos que deben *ser entretenidos* en un hacer “como si aprendieran” – que reproduce y profundiza la fragmentación

dentro de la escuela, impidiendo que, en el proceso propiamente dicho de enseñanza aprendizaje, se interactúe con *los otros*. De este modo se fortalece una matriz social excluyente y fragmentaria, que reproduce la construcción simbólica y material de la otredad social subordinada, cuestión que nos impone una profunda revisión acerca de cómo se entiende y se materializa la inclusión y la diversidad en el entramado de las acciones y las lógicas que las promueven, en la cotidianeidad escolar.

A modo de reflexiones finales

En el marco de un Estado que intenta una renovada sensibilización de la sociedad hacia los sectores más pobres, la convergencia de las viejas demandas realizadas al director escolar con las nuevas orientadas a lograr cambios en las escuelas, a incluir nuevos públicos escolares, a articular con diversas organizaciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales, contribuye a desestabilizar el rol profesional del director escolar, en tanto se intensifican los reclamos sobre ellos y además los enfrentan a situaciones para las cuáles no han sido formados ni capacitados.

Por el contrario, racionalidades múltiples y diferentes lógicas de intervención (nacional, provincial, regional, distrital, local y hasta biográficas) se amalgaman en la construcción de las experiencias profesionales de los 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 ejemplifica los diferentes contornos que definen a la dirección escolar. Diferentes articulaciones alcanzan las lógicas de la acción según se prioricen unas u otras, en la singularidad del trabajo cotidiano. Hay quienes priorizan la dimensión más oscura de la lógica del *servicio*, intentando captar a los *mejores alumnos* y “librarse” de los *otros*, mientras otros dentro, de esa misma lógica, buscan la inclusión y tienden puentes con la comunidad; 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 las acciones de los directores escolares, se aborde la pretendida universalización de la educación, limitando o ampliando la exclusión y las desigualdades escolares. Experiencias fragmentadas y fragmentarias de gestión escolar que oscilan entre lo que hemos denominado *guetización intraescolar*, dando lugar a renovadas formas de un estado de excepción¹⁷ 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 cotidianeidad con las pretensiones de la universalización escolar. El poner en diálogo los límites e insuficiencias de la/s gestión/es de las escuelas con sus potencialidades como posibles constructoras de futuros, de inclusión y de reconocimiento de los otros como sujetos de derechos, constituye un intento de responder al *para que* y al *para quien* es la escuela.

Notas

1. Las corrientes vinculadas al disposicionalismo han tenido importantes críticas a raíz del intento de inscribir “el orden social en la estrecha dinámica supuestamente existente entre las costumbres y los campos”, sin embargo ha conocido importantes variantes. Lahire (1998, p. 66) sostiene que “el comportamiento de un actor está, claro, determinado totalmente determinado socialmente, pero es imposible pronosticar tan fácilmente como en el caos de la experiencia química, la aparición de ese comportamiento”. Desde la perspectiva de este autor, el pasado incorporado bajo la forma de hábitos tiene un papel importante en el estudio de la acción, siempre y cuando no anule el rol de la situación presente en la caracterización de la situación presente; esta última actuaría cómo desencadenante de esquemas de acción incorporados. El autor enfatiza que se trataría del encuentro entre dos elementos sin que ninguno en particular tenga un rol preponderante o determinante sobre el otro. Martuccelli (2007, p. 141, 142) sostiene que el actor “posee una serie de potencialidades, pero son las formas de organización de la vida social las que deciden “la amplitud de la transversalidad de las costumbres, así como su aplicación contextual”.
2. Para Tiramonti (2004) la fragmentación en el campo educativo se expresa como un agregado de fragmentos sin una referencia que los coordine e integre en una totalidad común. El fragmento constituye la frontera de referencia normativa y cultural común.
3. Se trata de mi tesis doctoral *De la dirección a la gestión escolar*, que fue defendida en FLACSO Buenos Aires el día 20 de septiembre de 2010.

4. El concepto de *experiencia social del trabajo sobre los otros* alude a la separación progresiva de tres lógicas: *el control social, el servicio y la relación* – que se independizan cada vez más de la acción en el marco del declive del programa institucional y la consecuente reconfiguración del espacio social. El *trabajo sobre los otros* remite a todas aquellas actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que explícitamente tienden a transformar a los otros (Dubet, 2005). La lógica del *control social* alude a que todo trabajo sobre los otros implica la atribución de un rol, en otorgar una identidad institucional y en esperar de otro que se comporte según la posición otorgada. Esas posiciones están definidas con anterioridad al inicio de la actividad laboral, y en el marco de un trabajo más institucional, el actor profesional se considera, mientras dure ese trabajo, un agente, es decir, “encarna” a la institución. Esto permite también que se dirija a los otros de una manera más impersonal, amparado en las normas y reglamentos. La lógica del *servicio* considera al trabajador como poseedor de un saber experto que debe llevar adelante ciertas tareas técnicas con destreza y solvencia. El “otro” no se define solamente por la integración de un rol, sino por la capacidad de promover sus intereses, cualesquiera que estos sean, mediante relaciones concebidas en términos de servicios, de “contratos” de “proyectos”. Esta dimensión suele ocupar un lugar central en la formación y en la conformación de las identidades profesionales. La tercer y última lógica es *la relación*. Se orienta hacia el reconocimiento del otro. Lo que designan así no es la relación del programa institucional, sino una relación que escaparía a toda mediación social fuerte, una relación que se enfoca solo al reconocimiento de la persona como tal.
5. Entendemos por Región Educativa a una región administrativa definida por decisión de una autoridad en relación con la conducción, planeamiento y administración de la política educativa. Delimita unidades espaciales (distritos) de acuerdo con un programa de acción. Actualmente existen en la Provincia de Buenos Aires 25 regiones educativas (*Fuente: Resolución 6017/2003, DGCyE, Rey Balmaceda, Geografía Regional. Teoría y Aplicación. Editorial Angel Estrada, 1972*). Un distrito comprende un nivel territorial más focalizado que la región. A modo de unidad geográfica y político-educativa, presenta particularidades propias del contexto local. “Cada una de las regiones educativas se subdivide en uno o más distritos educativos con el propósito de acercar aún más a los representantes de la Dirección General de Cultura y Educación y a los inspectores a las problemáticas educativas particulares de cada distrito” (Dufour, 2008, p. 76).
6. El sistema de educación moderno, según Hunter (1996), es en su genealogía un “híbrido burocrático- pastoral”, una forma de “pastoralismo estatal”, es una de las creaciones del Estado liberal del Siglo XIX. La escuela es una institución híbrida, producto de “la interacción no planificada” del aparato administrativo del Estado con una “tecnología de la existencia” del siglo XIX: la disciplina pastoral cristiana. La escuela, tal como se desarrolló hasta el presente, es una amalgama de gobernación burocrática, con su preocupación por el bienestar mundano de los ciudadanos y por la población, y del empleo de técnicas de pedagogía pastoral configuradoras de sujetos, acompañadas por sus artes de autoescrutinio y por su cuidado de las almas.
7. Para el autor, este programa institucional se caracteriza por cuatro rasgos fundamentales. El primero de ellos remite a que la escuela está 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” (p. 2-5).

8. Este programa, si bien proclamaba principios laicos y republicanos, conservó una impronta propia de las iglesias. Para Hunter (1996) es en su genealogía un “híbrido burocrático-pastoral”, una forma de “pastoralismo estatal”, rasgo que ha permanecido a lo largo del tiempo protegido en los pliegues de lo que Tyack y Cuban (1996, p. 20) 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”.
9. “(...) El Estado es insuficiente para resolver algunas cuestiones que exigen el conocimiento fino del entramado social en donde las organizaciones del Estado no pueden llegar” (Alberto Sileoni, secretario de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Fragmento del discurso pronunciado en el acto de presentación del programa de Inclusión Educativa Todos a Estudiar, 2004). El *Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”*, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se desarrolla en cogestión con Fundación SES (Sustentabilidad • Educación • Solidaridad), FOC (Fundación de Organización Comunitaria), la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y el acompañamiento de UNICEF. Este Programa plantea, desde su inicio, la importancia de la gestión asociada entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), para llevar adelante una política pública destinada a que los niños y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela en situación de vulnerabilidad puedan volver a las aulas. Para un análisis más amplio de estos documentos, ver Manzione (2009).
10. 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 distintos recorridos formativos.
11. La nueva cuestión social hace referencia indudablemente a la anterior, a la que estuvo vinculada al inicio del industrialismo, ya que “(...) la llamada cuestión social en los términos de un reconocimiento de un conjunto de nuevos problemas vinculados a nuevas condiciones del trabajo urbano y de los derechos sociales que de allí devendrían se originó en Europa a fines del siglo XIX, a partir de las grandes transformaciones sociales, políticas y económicas generadas por la revolución industrial. Por lo tanto el problema de la pobreza no siempre fue considerado un problema o un fenómeno disfuncional para la vida de las sociedades, debiendo por esta razón ser enfrentado y resuelto para su seguridad y progreso material” (Sonia Fleury, 1997, en García Delgado, 1998, p. 164).
12. Desde la perspectiva de Castel (1984, p. 153), “el riesgo no es el resultado de la presencia de un peligro concreto para una persona o para un grupo de individuos, sino la relación de datos generales, impersonales o factores (de riesgo) que hacen más o menos probable el acontecimiento de conductas indeseables”.
13. Sennett (2003, p. 33) sostiene que “(...) Para que la compasión sea operativa, tal vez haya que atenuar el sentimiento, tratar a los otros con frialdad. El hecho de cruzar la frontera de la desigualdad, tal vez requiera reserva de la persona mas fuerte que traspone la frontera; la reserva reconocería la dificultad, la distancia podría ser una señal de respeto, aunque de un respeto particular”.
14. La confianza, entendida como “una hipótesis sobre conductas futuras” (Simmel, en Rossanvallon, 2007, p. 23), permite ampliar la legitimidad conferida a las instituciones estatales, legitimidad que en algunos de los testimonios recabados aparecería erosionada y se hacia necesario reconstruir. Esta desconfianza frente a las instituciones públicas fue una

estrategia utilizada en el marco de los intentos de impulsar las reformas estatales en general durante los años '90. Entre otras cuestiones, esta pérdida de confianza facilitó el diseño e implementación de una serie de mecanismos orientados a profundizar la "transparencia" y la "rendición de cuentas". En la constitución de lo que Rossanvallon (2007) denomina la *sociedad de la desconfianza*, han intervenido distintos factores entre ellos mecanismos de tipo sociológico. En este sentido afirma que en una "sociedad de distanciamiento", según lo propuesto por Walzer, las bases materiales de la confianza social se destruyen, los individuos confían menos unos en otros porque no se conocen lo suficiente. Lo que es importante resaltar es que, según el autor, la desconfianza hacia las instituciones y *ellos otros* y la desconfianza hacia los gobernantes aparecen bastante correlacionadas.

15. Programa Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar (2005, p. 14).
16. El diccionario define como gueto a aquella situación de marginación y aislamiento de una comunidad por motivos religiosos, raciales, políticos o culturales. Aunque las ciencias sociales han utilizado profusamente el término "gueto" con carácter descriptivo, no han logrado elaborar un concepto analítico consistente. En su lugar emplearon nociones autóctonas que, en cada época, caían por su peso en la sociedad estudiada. Loïc Wacquant, en *Les deux visages du ghetto* (2005), construye un *concepto relacional* del gueto como *instrumento bifronte de encerramiento y control etnorracial*, tomando como fundamentos la historiografía de la diáspora judía durante el Renacimiento europeo, la sociología de la experiencia negra estadounidense en la metrópolis fordista y la antropología de los parias étnicos en Asia oriental. La comparación de estos trabajos le permite definir que un gueto es un mecanismo socio-organizacional compuesto por cuatro elementos (estigma, coacción, confinamiento espacial y compartimentación institucional) que utiliza el espacio para conciliar dos objetivos antinómicos, a saber: la explotación económica y la ostracización social. El gueto no es un "área natural" que coincide con la "historia de las migraciones", como sostenía Louis Wirth (1925), sino una forma especial de violencia colectiva materializada en el espacio urbano. Cuando se articula el concepto de gueto es posible discernir las relaciones entre guetización, pobreza urbana y segregación, esclareciendo así las diferencias estructurales y funcionales entre gueto y barrio étnico. Del mismo modo, es posible hacer patente el rol del gueto como incubador simbólico y matriz de producción de una identidad mancillada. Esto indica que sería conveniente estudiar el concepto de gueto por analogía con otras instituciones de confinamiento forzado de grupos desheredados y desacreditados, tales como la reserva, el campamento de refugiados y la prisión.
17. Agamben (2004) sostiene que el estado de excepción, entendido como la suspensión del orden jurídico, medida que suele considerarse provisoria, se ha convertido durante el siglo XX en un paradigma normal de gobierno, que determina de manera creciente y en apariencia incontentible la política de los Estados modernos en casi todas sus dimensiones. Cuando el estado de excepción tiende a confundirse con la regla, los ciudadanos quedan a merced de lo que el autor denomina "el poder desnudo". Las instituciones democráticas y el Estado de derecho se convierten en una ficción y ven amenazada su existencia hasta el punto de que la propia frontera entre democracia y absolutismo parece desaparecer.

Referencias

AGAMBEN, G. *Estado de excepción*. 2. ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.

- BAUMAN, Z. *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- BAUMAN, Z. *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. *La individualización: el individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, 2003.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; BAUMAN, Z. *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Madrid: Anthropos, 2003.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997.
- BLANCHOT, M. *De Kafka a Kafka*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BLEJMAR, B. De la gestión de resistencia a la gestión requerida. In: DUSCHATZKY, S.; BIRGIN, A. (Comp.). *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO; Manantial, 2001. p. 33-55.
- BROVELLI, M.S. *Nuevos/viejos roles en la gestión educativa*. Argentina: Homo Sapiens, 2001.
- CANTERO, G. *Gestión escolar en condiciones adversas: una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana, 2001.
- CASTEL, R. *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama, 1984.
- DELEUZE, G. Postscriptum a las sociedades del control. *L'Autre Journal*, París, n. 1, 1990.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *¿En que sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada, 2000.
- DUBET, F. *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Madrid: GEDISA, 2006.
- DUFOUR, G. *El rol de los supervisores e inspectores en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Aique, 2008.

DUSCHATZKY, S.; BIRGIN, A. (Comp.). *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO; Manantial, 2001.

GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y globalización*. Argentina: Ariel, 1998.

GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995.

HARGREAVES, A. *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HUNTER, I. *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

LAHIRE, B. *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra, 2004.

MANZIONE, M.A. *Una aproximación diagnóstica a los estilos de gestión institucional en las escuelas de Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Mar del Plata.

MANZIONE, M.A. La gestión escolar: entre la prescripción y la construcción cotidiana; una aproximación diagnóstica a la dirección de las escuelas de Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires. In: HERRERA, M.C. (ed.). *Encrucijadas e indicios sobre América Latina: educación, cultura y política*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p. 257- 275.

MANZIONE, M.A. La dirección escolar en Argentina en el contexto de las tendencias gerenciales en educación: de la gestión a la redención. In: BETANCOURT, A.; CORBALÁN, A. (Comp.). *América y políticas*. Buenos Aires: Biblos, 2009. p. 55-71.

MANZIONE, M.A. *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*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10469/2673>>

MARTUCCELLI, D. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

NUÑEZ, V. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 33, p. 17-35, 2003.

REDONDO, P. *Escuela y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

ROSANVALLON, P. *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

SOUTHWELL, M. Perplejidades, casos y aprendizaje: elaborando un saber sobre las instituciones. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Uruguay, v. 1, n. 11, p. 15-23, dic. 2003.

TENTI FANFANI, E. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

TYACK, D.; CUBAN, L. *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2001.

WUACQUANT, L. Les deux visages du ghetto. *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, Paris, n. 160, p. 4-21, 2005.

Documentos

ARGENTINA. Ministério Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología. *Programa Nacional de Inclusión Educativa: todos a estudiar*. Buenos Aires, 2005.

DIRECCIÓN General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria Básica (EPB). Subdirección de Gestión Curricular Institucional. *“El rol del directores la gestión institucional escolar”*: material destinado a directivos escolares (EPB) de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, nov. 2005.

DIRECCIÓN General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria Básica

(EPB). *Proyecto educativo de EPB*; documento de trabajo para inspectores de EPB. Buenos Aires, feb. 2006.

Recebido em agosto de 2010.

Aprovado em outubro 2010.