

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
V JORNADAS DE SOCIOLOGÍA
AÑO 2008

MESA: J 33. *“Sociología Política de la Educación. Políticas Educativas, Gestión Institucional y Reformas”*

Coordinadores: Cesar Tello y Gabriel Asprella

PONENCIA: *“Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas”.*

AUTORES:

Lic. Ponce de León, Mercedes Aldana. UNLP/DIPE. Mail: mapondeleon@gmail.com

Prof. Longobucco, Hernán. UNLP/DIPE. Mail: hlongo@ciudad.com.ar

I. Introducción

En este trabajo¹ nos proponemos explorar la trama de relaciones que configuran los perfiles profesionales de los inspectores, proceso en donde también participan las trayectorias laborales y formativas con las que cada uno llega a la función. Desde la perspectiva de los inspectores como actores del sistema educativo, indagamos las interacciones que estos construyen con otros actores pertenecientes al sistema: políticos, técnicos, docentes, directivos, padres y alumnos.

Partimos del supuesto que el cuerpo de inspectores de la DGCyE presenta diferentes tipos de perfiles profesionales que se pueden vincular a dos aspectos: por un lado, a las diversas trayectorias laborales y formativas, y a los saberes en ellas implicados. Y por otro, a los procesos ocurridos en los últimos años: reforma del sistema educativo, reestructuraciones vinculadas a la transferencia de escuelas, fragmentación de los sentidos comunes compartidos, fragmentación social y educativa.

A partir de esta idea nos proponemos:

- Indagar sobre los tipos de perfiles profesionales existentes en el actual cuerpo de inspectores de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Conocer el modo en que los cambios contextuales han influido en la configuración de tipos de perfiles profesionales.
- Conocer el modo en que las trayectorias laborales y formativas inciden en la configuración de los perfiles profesionales.

Hemos comenzado a trabajar en las primeras acciones de indagación en el mes de agosto del 2007, por lo que aun el trabajo se encuentra en estado de desarrollo. En esta ocasión presentamos: un breve recorrido por algunos aspectos centrales que ayudan a la caracterización del rol del inspector y de la función supervisa, con la especificidad que cada momento histórico le asigna a la tarea, y las primeras reflexiones que surgen de esta primera etapa del trabajo de campo.

Se han realizado hasta el momento 23 entrevistas a inspectores jefe regionales y distritales, durante dos meses de trabajo de campo. Las mismas fueron concertadas en su mayoría en la ciudad de La Plata, durante viajes que realizaron los inspectores por cuestiones

¹ La versión preliminar de este trabajo de investigación fue realizada en la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la DGCyE (año 2007), siendo sus autores: Fernanda Volonté, Aldana Ponce de León y Hernán Longobucco.

propias de la gestión o para los Seminarios de la Universidad Pedagógica. Un número menor se concretó en las sedes regionales y distritales.

Las entrevistas realizadas están orientadas inicialmente por las dimensiones que presentamos a continuación: *perfil profesional, trayectoria laboral, trayectoria formativa, representaciones de la tarea, representaciones de la escuela, representaciones de lo local*.

Las entrevistas aportan datos para la elaboración de las trayectorias entendidas como sucesos de interés en la vida profesional de la persona, proceso en donde también interviene la trama de relaciones que han ido configurando y caracterizando el transcurrir de cada relato. Respecto a la determinación de la muestra y los entrevistados², se propone adoptar el criterio de *muestreo teórico*, continuándose las entrevistas hasta llegar a una “saturación de sentido”.

Dada la magnitud del sistema educativo provincial y la complejidad adquirida en los últimos diez años a partir de los cambios ocurridos, tanto educativos como sociales y económicos, el trabajo de enlace o “bisagra” entre diferentes zonas del sistema educativo que realizan los inspectores, necesita reconocerse en su sentido y alcances, presentando entonces un interés especial para la indagación³. Por otra parte, tanto el rol del inspector, definido normativamente, como su perfil, construido en la práctica misma de la función, son influidos por los cambios generales del contexto, en un circular camino de ida y vuelta. En este proceso

² La estructura actual del cuerpo de inspectores nos puede indicar estratos en la muestra: Inspector general, Inspectores Regionales (son 50: 25 de gestión estatal y 25 de gestión privada), Inspectores Distritales (135) e Inspectores de Enseñanza de todos los Niveles y Modalidades. Asimismo, el nivel de ubicación geográfico es otro criterio a tener en cuenta para seleccionar los entrevistados: conurbano, interior de la provincia (norte, sur, centro, oeste). Además de las entrevistas, nos propusimos llevar adelante un análisis bibliográfico y documental, a fines de poder profundizar sobre trabajos históricos en relación al tema, como así también en investigaciones recientes. Por otro lado, revisamos el marco normativo que define las funciones del supervisor: la resolución 41/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación; las resoluciones 300/05 y 473/05 de la Provincia de Buenos Aires.

³ Los hitos que se pueden identificar, hasta el momento, en las percepciones que presentan los inspectores sobre los cambios que ha experimentado su tarea, en relación con las transformaciones en el contexto social: regionalización, nueva estructura de la DGCE, crisis 2001, transición democrática.

Entre los cambios socio-educativos que los inspectores perciben con mayor impacto en la tarea, se mencionan recurrentemente la nueva regionalización a partir del año 2004 y la nueva estructura de inspección desarrollada en el año 2005, entendidas como modificaciones centrales respecto de los espacios de gestión territorial y la modalidad de la misma. Los inspectores que pertenecían a Nación, mencionan justamente la transferencia de los servicios nacionales a las provincias (año 1992) como un impacto destacable, que puede haber sucedido cuando estaban transitando por cargos directivos o docentes.

Algunos inspectores de regiones del conurbano señalan la crisis del año 2001/2002, como el hecho de mayor conmoción, en el que la prioridad fue trabajar conteniendo, desde la escuela, la situación social desbordante, actuando predominantemente como “inspectores bomberos”. En la misma línea de registro de lo real, inspectores de distritos del interior reconocen que el desmantelamiento del Estado se vivió en la cotidianeidad local, lo que, conjuntamente con el aumento de la desocupación, influyó en las vivencias de los alumnos y su comportamiento en las escuelas, generándose situaciones que requirieron especial atención.

Otros señalan la influencia de la dictadura en el ámbito educativo: los modos de vinculación social y política que instaló y las huellas que actualmente se pueden reconocer del “Proceso”. También se observaron percepciones que registran la influencia del aumento de la violencia, desconexión entre los integrantes de las familias y de los lazos sociales en general, una decadencia general que se expresa como “pérdida de valores”.

que estamos intentando delinear, respecto de la constitución del rol y del perfil de un actor del sistema dentro de un contexto de cambios, se vinculan también las representaciones que los inspectores tienen de su rol y las de los otros actores del sistema educativo sobre el mismo. Si bien se han producido resultados en diversas investigaciones sobre otros actores del sistema⁴ las investigaciones recientes no focalizan la temática sobre los inspectores en sus recortes del objeto de estudio, constituyéndose de este modo, en un campo de vacancia.

En este trabajo consideramos: al *Perfil profesional* como el conjunto de rasgos particulares⁵ que caracterizan al inspector, quien en virtud de la especialización de sus tareas en el sistema educativo y su conocimiento experto, obtiene la posibilidad de permanecer en sus funciones dentro de la administración central. Este aspecto habilita la consideración de su posición profesional. A la *Trayectoria laboral* como el recorrido realizado tanto por espacios laborales no pertenecientes al sistema educativo como por diversas funciones, instituciones y lugares del mismo, incluyendo las actividades previas como las desarrolladas de manera simultánea a la tarea supervisa. A la *Trayectoria formativa* como el recorrido académico realizado por diversas instancias y espacios de formación, vinculados o no a la especialización requerida por la función de supervisión.

Proponemos también algunas dimensiones referidas a las *representaciones*. Partimos de la noción que las representaciones corresponden al orden de lo imaginario, en cuanto son imágenes que condensan significados y se constituyen en sistemas de referencia que permiten interpretar y clasificar.⁶ *Representaciones de la tarea*: sentidos, criterios y orientaciones para la acción que se construyen cotidianamente en el quehacer de la inspección. Constituye un saber vinculado a lo empírico, que puede estar tensionado o no con los saberes específicos aportados en la formación. Creemos que la tarea del inspector (o el llamado “proyecto de supervisión”) se ve fuertemente influenciada por estas representaciones. *Representaciones de la escuela*: visiones respecto de los sentidos presentes y pasados de la institución, de su funcionamiento, de sus resultados; imágenes de la escuela proyectada, deseada o ideal. *Representaciones de lo local*: Conocimiento de la trama de relaciones entre diversos actores del espacio local (vecinos, autoridades políticas, otras instituciones educativas y culturales),

⁴ Entre ellos podemos señalar: docentes, alumnos, familias, actores políticos; en trabajos vinculados a determinados aspectos del sistema educativo: fragmentación, desinstitucionalización, etc.

⁵ Estos rasgos son definidos en el análisis de las entrevistas.

⁶ La construcción de representaciones es una actividad cognitiva que se transforma en estrategias productoras de sentido. Este proceso de representación es eminentemente simbólico, en el sentido que no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales.

incluyendo los conflictos que emergen de la misma. El mismo es relevado y elaborado por los inspectores en su tarea.

II. Los inspectores en la historia del sistema

Ubicándonos en la etapa de constitución del sistema educativo argentino y específicamente para la provincia de Buenos Aires a fines del siglo XIX, encontramos que las funciones de fiscalizar, legislar, sancionar, controlar, establecer patrones de conducta y otras regulaciones de la vida escolar, estaban distribuidas entre diversos agentes: el Cuerpo de Inspectores, el Director General de Escuelas, el Consejo General de Educación, y también los Consejos Escolares. En esos primeros años, la función del cuerpo de inspectores se limitaba a fiscalizar el desarrollo educativo en distintas zonas. Dentro de una realidad educativa heterogénea⁷ no existía una “**mirada homogénea**” de los inspectores ni tampoco una clara definición del trabajo. Los informes se ocupaban, en su mayoría, de la estadística escolar y del estado de los edificios escolares⁸.

En los últimos años del siglo XIX se produjo **una normativización** de la tarea de los inspectores, inscribiéndose en el mismo sentido de otros procesos que ocurren en el sistema educativo, entre los que podemos mencionar: la uniformización de la formación docente en las escuelas normales nacionales⁹ y la limitación de atribuciones de los Consejos Escolares (1905). Gradualmente, la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires fue enajenando atribuciones y funciones originariamente asignadas a los Consejos Escolares y se las fue entregando al Cuerpo de Inspectores. De esta manera, se fueron ampliando sus funciones dentro y fuera de la escuela.¹⁰

Con la sanción del **Código para la Instrucción Primaria (1897)** siendo Francisco Berra Director General de Escuelas, se precisaron las tareas del Inspector¹¹ y se completa el rol con

⁷ Vinculada a la disparidad de los lugares de formación de los enseñantes, a sus nacionalidades, a las zonas geográficas, las escuelas a cargo de la provincia incluían todo el territorio patagónico recientemente apropiado a sus pobladores originarios, muchas veces el inspector viajero salía a los dos meses de iniciado el ciclo lectivo y volvía a fin de año. Por su parte los inspectores urbanos encuentran otras disparidades: la escuela graduada aun no existe, las clases reúnen a alumnos de distintas edades y el método más extendido es el mutuo, en Dussel (1995), Pinkasz (1993).

⁸ Este no era un tema menor en ese momento de la historia: casas en mal estado y piezas alquiladas son presentados como una de las carencias más notorias del sistema en construcción.

⁹ Ocurrido entre 1870-1890; en Birgin, Duschatzky y Dussel (1998).

¹⁰ Dentro de la escuela: evaluar el accionar de docentes y Consejos Escolares, proponer “personas honradas” para dichos puestos, investigar las causas que producen el retraso educativo y dar cuenta de ello, revisar la contabilidad, dictar Conferencias Pedagógicas para el personal escolar, entre otras. Fuera de la escuela: disertar ante la comunidad sobre temas que fomenten su desarrollo “físico, intelectual y moral”. Art. 22 y 29 del Reglamento de 1887, en Pineau, Pablo (1997)

¹¹ Se determina que deben inspeccionar: el estado de los edificios, los muebles, el material, los instrumentos, aparatos, biblioteca, museo, sus condiciones higiénicas. Con respecto a los maestros: su estado de salud, higiene,

la introducción de su carácter de *modelo docente*, considerándose que debe hacer de maestro normal en sus visitas, dando lecciones teóricas o prácticas a los maestros cuando se observen deficiencias o errores. En este sentido, parte de la bibliografía consultada destaca la dualidad que adquiere el rol del inspector; por un lado vigila/examina, y por otro, prescribe la práctica “correcta”, atribución que lo ubica en un lugar de especial importancia dentro de la estructura de poder, pudiendo sancionar con el ejemplo de una conducta correcta. El Código de Berra también destaca *la moralidad* como característica fundamental de las requeridas para convertirse en inspector (Dussel, 1995).

El poder punitivo acrecentado se legitima a partir de una nueva base: la pedagogía, imponiéndose como dominante en este momento su carácter positivista y asimilado a la biología. Estos aspectos limitan tanto las posibilidades respecto de un desempeño con mayor autonomía como las de recrear las normas a través de su interpretación, en relación a otros funcionarios estatales.

Es esta legitimidad otorgada por la pedagogía la que ha contribuido, ya entrando en el siglo XX, a la diferenciación de los inspectores respecto de los políticos, además de la profesionalización de los cargos: se accede por concurso y se permanece más tiempo que las autoridades políticas.

Como ya se mencionó, es la posesión de ese “saber técnico” o pedagógico lo que contribuye a sostener su autonomía, saber del que son los inspectores sus representantes legítimos, más aún que los docentes.¹² En ese momento los políticos consideraban que los inspectores debían “ajustar” su propuesta a la Pedagogía, revelando que lo “técnico” o pedagógico no comprendía las grandes decisiones de la política educativa.

Por esos años, algunos inspectores intentaron erigirse bajo la figura de “intelectuales pedagógicos”. Esta figura de “intelectual”, si bien los distancia del lugar que ocupaban los docentes, también los coloca en un lugar distinto del que se ubican en aquel momento, los integrantes de la dirigencia política (Dussel, 1995).

moralidad, grado de cultura y carácter. También salud e higiene de los alumnos. Además se incluye al director, contabilidad, modo de cumplimiento de las leyes y reglamentos. Pinkasz (1993)

¹² A modo de ilustración de la afirmación anterior, señalamos los debates de la reforma a la Ley de la Educación Común en la provincia de Buenos Aires, en septiembre de 1903, oportunidad en que algunos inspectores mostraron independencia de criterio con respecto a dos puntos centrales del proyecto presentado por el gobernador y el Director General de Escuelas, Manuel B. Bahía: la reducción del ciclo escolar de 6 a 4 años y el nombramiento de maestros por la Dirección General de Escuelas y no como lo establecía la Ley de 1875 por los Consejos Escolares. En relación con la reducción de la escolaridad obligatoria las argumentaciones en contra se basaban en dos puntos: la población analfabeta que quedaría fuera de la escuela con la nueva ley y que los niños de 6 y 7 años irían a escuelas particulares hasta los 8, edad en que puedan iniciar la escolaridad, en Dussel (1995)

También se encuentran propuestas alternativas que tienen peso en el sistema educativo: el ideal del inspector como maestro de maestros, que orienta la enseñanza de modo que se considera el papel protagónico del docente¹³ y propone establecer entre ambos actores un vínculo despojado de sospecha. Desde esta perspectiva se reconoce la necesidad de hacer lugar a las diferencias más que a la uniformidad en la tarea de inspeccionar.

Este incompleto recorrido a través del pasado, nos permite rescatar la perspectiva de la historicidad en la configuración del rol. En este sentido, destacamos que ni el rol ni el perfil del inspector, estuvieron definidos de manera uniforme desde los inicios del sistema educativo. La conformación de sus rasgos específicos, se establece dentro de los procesos que constituyen al sistema educativo y sus cambios.

Estos antecedentes históricos no dejan de impactar de alguna manera en las representaciones que sobre la tarea se construyen cotidianamente, los diferentes actores del sistema educativo en general y los inspectores en particular. Los escasos intentos de indagación sobre la supervisión escolar como problema teórico dan cuenta también de cierta imprecisión y ambigüedad al intentar definir la función.¹⁴ Esto también nos ilustra sobre las diferentes tendencias que se siguieron sosteniendo con respecto a la función. Más allá de los intentos democratizadores, existió una fuerte corriente que se siguió inclinando hacia la fiscalización más coercitiva:

“En tanto bisagras de una relación cada vez más conflictiva, la historia del cuerpo de inspectores parece estar signada por este fuego cruzado entre políticos y docentes, tanto como por la burocratización de la pedagogía y por la pérdida de legitimidad de la educación como empresa estatal” (Dussel, 1995: 74)

Hacia la década del sesenta, adquieren en nuestro país fuerte influencia las ideas desarrollistas y el modelo de sociología científica que se empezaba a desarrollar con Gino Germani. Estos procesos, se asientan de alguna manera, sobre la base de un terreno antes abonado, donde convergen el marco institucional y la perspectiva regional que ofrecía la

¹³ Mencionamos como ejemplos: Rosa Ziperovich, Raúl Ageno, Francisco Cabrera y durante el período radical Emilio Ogando y Francisco Jáuregui, siendo estos dos últimos quienes ocupan el cargo de Inspector General.

¹⁴ Estos movimientos oscilatorios también se pueden observar en la forma que ha ido tomando la denominación del rol. Parte de la bibliografía consultada, señala que en las primeras reglamentaciones mencionadas se observa la preferencia por el término “inspector”, situación que hacia las primeras décadas del siglo XX se empezó a reconsiderar, prefiriendo en algunos casos, utilizar la palabra “supervisión”, con la intención de quitarle connotaciones más rígidas. Esta tendencia se retoma en la década del sesenta, al observarse una marcada preferencia por el uso del término “supervisión” al tener que hacer alusión a la función ligada al rol del “inspector”. Se puede interpretar en este cambio conceptual cierto intento de evitar la asociación establecida entre la función del inspector y la función punitiva. En el presente trabajo hemos preferido seguir utilizando la palabra “inspectores” a la hora de referirnos a estos actores del sistema educativo. Esta decisión se funda en el hecho de haber considerado que en la normativa vigente, este cargo se sigue denominando de esa manera, y, por otro lado, es esta terminología la que se sigue utilizando entre los mismos actores del sistema.

CEPAL, para el estudio y la investigación. A su vez, en el medio educativo, han servido de base interna para el proceso de difusión de las ideas del planeamiento educacional. (Suasnabar, 2004)¹⁵.

Hacia fines de la década del ochenta, el cuerpo de inspectores y subinspectores se afirmaba como el estrato más antiguo y de mayor estabilidad en el cargo de la administración educativa. La inclusión de estos actores en el cargo se realiza por concurso de antecedentes y oposición, reconociendo a la trayectoria transitada por diferentes cargos directivos como un requisito indispensable que legitima el rol.¹⁶

Una de las últimas investigaciones (Legarralde, 2007) sugieren la hipótesis de un cambio de la tarea, que se percibe tensionada entre dos culturas institucionales: el técnico- pedagógico y la práctica.

Con una mirada centrada en la micro política y en la cultura interna de las administraciones centrales y a partir del trabajo de campo, se delimitan una serie de *esferas o nudos de poder* que marcan el ritmo del gobierno de la educación. Entre ellas se encuentran los inspectores¹⁷ caracterizados, como ya se ha mencionado, como una esfera con rasgos particulares, como bisagra entre el poder político y el sistema educativo. Como funcionarios de carrera docente que intervienen desde el poder central, muchas veces (y así lo ha mostrado la historia de la educación) los inspectores han contradicho y resistido las políticas del gobierno de turno, profundizando la mencionada ruptura entre la educación y la política. Pero también han padecido distintos cambios que afectaron y disminuyeron su poder relativo. Desde los años ochenta, comenzó el lento pasaje de su función de control e inspección a la de “asesores” y acompañantes de los procesos escolares. En general, y a lo largo de los noventa, según señala Rivas (2004), el **cuerpo de inspectores** sufrió una pérdida de poder, quedando

¹⁵ En la Argentina, la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) en 1961, durante el gobierno de Frondizi, no solo marcaría el momento de cristalización a nivel estatal de la estrategia del planeamiento, sino también el desarrollismo en su versión político-educativa. En este sentido, se crean organismos técnico – pedagógicos con funciones de información y estadística, diseño del currículum, tecnología educativa, perfeccionamiento docente, etc.

¹⁶ A partir del trabajo de campo realizado, Tiramonti también destaca que “si bien el estatuto del docente da la posibilidad de que se presenten al mismo profesores que reúnan suficientes antecedentes para competir con aquellos que han transitado por cargos directivos, la trayectoria más elegida y legitimada es la que se concreta a través de ir cubriendo los diferentes puestos del escalafón, vice-director, director, inspector, subinspector” (Tiramonti, 1989: 27). De hecho, muchos inspectores reconocen a este recorrido como un requisito indispensable para el cargo que ocupan. Por otra parte, la autora señala que en el organigrama del Ministerio de Educación el cuerpo de inspectores ocupa una posición privilegiada, por su rol de nexo entre la planificación de políticas y los ámbitos escolares en los cuales esas políticas se deben realizar. De ahí que cualquier concreción de proyectos debe contar, inevitablemente, con su mediación, a modo de “vehículos naturales” en el proceso de transmisión a la comunidad escolar.

¹⁷ Las otras mencionadas son la cúpula del ministro y su equipo de confianza, el área administrativa, las direcciones de nivel, el área de planeamiento, la dirección de Educación privada, las Juntas de Clasificación y disciplina, y los organismos regionales.

sin recursos¹⁸, con una excesiva cantidad de escuelas a su cargo¹⁹ y sus funciones desligadas de la práctica política de la educación.

III. El inspector en el nuevo escenario

Este breve repaso por la historia de los inspectores tiene la intención de ilustrar sobre el modo en que se fue construyendo el sentido de la práctica supervisiva y un sentido sobre la función del inspector. Ambas cuestiones se pondrán en juego en nuevo contexto socio histórico.

Investigaciones actuales realizadas sobre la escuela media (Tiramonti, 2004) y el trabajo docente (Birgin, 2004; Poliak, 2004)²⁰ coinciden en señalar la fragmentación producida en el sistema educativo formal durante la década de los noventa como una ruptura de los sentidos compartidos para el conjunto de los actores y las instituciones del sistema educativo. Se desarrollan múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares.²¹ Se caracterizan los siguientes perfiles institucionales: escuelas como “espacios para la conservación de posiciones ya adquiridas”, atienden a los sectores medios altos o altos de la sociedad; escuelas para “anclar en un mundo desorganizado”, orientados a amplios sectores de clases medias y una “escuela para resistir el derrumbe”, que atienden los márgenes de la sociedad en cuanto a condiciones socioeconómicas y culturales (Tiramonti, 2004). Estas investigaciones actualizan el aporte de aquellas realizadas en los ochenta, que mostraban la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico (Braslavsky, 1985; Filmus, 1988).

Otros cambios señalados, desde la política educativa, se refieren a las transformaciones de estructura que sufrió el sistema educativo en los últimos veinte años: de la escuela primaria y secundaria a EGB y Polimodal (Ley Federal de Educación N° 24.195/93) para modificarse nuevamente como Primaria y Secundaria (Ley de Educación Nacional N° 26.206/06), aumento de la obligatoriedad, las disciplinas escolares pasaron a agruparse en áreas de contenido, además de producirse la transferencia de servicios educativos de la nación a las

¹⁸ En varias provincias se trabaron las designaciones de nuevos inspectores, que junto con las jubilaciones de los ya existentes, resulta en el achicamiento del cuerpo.

¹⁹ Al respecto, se recuerdan las sucesivas transferencias de escuelas nacionales en 1978 y 1992, que aumentan y complejizan las funciones de los Estados provinciales.

²⁰ Poliak indaga la hipótesis respecto de la fragmentación del cuerpo de profesores, propone dar cuenta de los criterios de selección institucionales y los mecanismos de inclusión – exclusión más amplios, respecto de diferentes instituciones.

²¹ En estas últimas se ponen en juego las lecturas que las familias hacen de su situación social y las expectativas sobre los recursos que la escuela puede aportar para conservar o mejorar sus posiciones sociales. En las estrategias escolares confluyen las demandas de las familias, las historias institucionales y la lectura particular que la escuela realiza según su relación con los grupos que atiende.

provincias, conllevando una carga fuerte para las administraciones provinciales²². Se desarrolla el desacoplamiento del sistema que se ha diversificado como si fuera federal pero carece de las regulaciones de un sistema de tales características para que la diversidad no se convierta en atomización (Terigi, 2005, citado en Dussel). También se señala como proceso más general “el declive de las instituciones” (Dubet 2002, citado en Dussel) que daban identidad y amparo: estado, sociedades vecinales, barrios, iglesias, escuelas. Estas instituciones sociales organizaban un largo plazo más estable y duradero. En este sentido, la *desinstitucionalización* afecta a las familias y a la escuela (Tiramonti, 2004), generándose dificultades de relación entre ambas instituciones²³. Esta situación habilita a pensar en una fragmentación de los sentidos normativos.

Considerando la reglamentación que da cuenta del rol del inspector y su función, tenemos que los cargos de inspector jefe distrital y regional, en tanto sus alcances actuales, son de creación reciente, parte integrante de una reforma organizativa mayor de la DGCyE (Res.300, 25/01/05) que modifica, entre otros aspectos de la estructura orgánico - funcional, la inspección en la provincia de Buenos Aires (Res. 473, 21/02/05). Previo a estos cambios, ya se había reformado la regionalización educativa: las 16 regiones existentes hasta ese momento se convierten en 25 regiones, con la finalidad de asegurar la eficacia y eficiencia en la gestión educativa provincial (Res. 6017, 29/12/03).

En este sentido, nos parece especialmente ilustrativa Resolución 473/05²⁴, en donde se pueden observar algunos indicios del “cambio de mirada” buscado en la nueva función supervisiva. Esta nueva conceptualización de la función, pareciera buscar cierto matiz

²² Dussel, Inés, 2006; “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.); *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores, Argentina.

²³ La investigación de campo, señala, a partir de los discursos de directivos y docentes, que la socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos a patrones socialmente aceptados, los padres esperan que la escuela ocupe ese lugar. Pero las escuelas tienen dificultades para hacer efectivo un marco que establezca las relaciones entre los diferentes miembros de una institución. Cada escuela define en situación un conjunto de reglas que permitan la convivencia. Los contenidos de las normas y las metodologías de aplicación son muy heterogéneos, generalmente relacionados con el sector social que atienden y los sentidos antes presentados.

²⁴ “...*Que la multiplicidad de miradas frente al hecho educativo conlleva, en forma inevitable, la diversidad de interpretaciones y enfoques, que es necesario conjugar en una instancia de conducción que gobierne la heterogeneidad en forma inmediata, eficaz y eficiente para que las decisiones que se tomen tengan un impacto en el día a día de cada establecimiento escolar;*

Que resulta necesario dotar a la Subsecretaría de Educación de un órgano dedicado con exclusividad a la transmisión de las decisiones, al seguimiento de su implementación y a una atención más directa de las demandas pedagógicas de los servicios educativos y que en consecuencia canalizará la línea de supervisión única de inspectores jefes;

Que, a tal fin, esta gestión educativa resuelve crear la Dirección de Inspección General, y designar Inspectores Jefe para cada Región Educativa e Inspector Jefe para cada uno de los distritos que las constituyen (Resolución N° 300/05)...” (Párrafos extraídos de la Resolución N° 473 del 21/02/05)

integrador en la gestión educativa territorial, creando en los “nuevos jefes” la responsabilidad de tener bajo su mirada, “todas” las modalidades de enseñanza, más allá de la rama de origen.

Con estas consideraciones, hemos notado que en las instancias de realización de las entrevistas, el señalamiento de la transición entre los dos esquemas de inspección, ha sido recurrente. En el anterior esquema, la supervisión dependía de las Ramas, cada una tenía sus propios inspectores, jefes distritales y regionales quienes supervisaban los aspectos de su incumbencia. La modificación instala una estructura de inspección en la que los inspectores de Enseñanza trabajan coordinados por un único jefe distrital, quien está coordinado, junto con los otros jefes distritales, por un único jefe regional. Todos los jefes regionales son coordinados por el Inspector General de la Provincia de Buenos Aires.

Con referencia a esto, hemos observado que, en la mayoría de los relatos, este cambio de estructura ocupa un lugar más que destacable, aspecto que interviene, a la hora del análisis, en la caracterización del nuevo rol emergente. Esta situación nos coloca frente a sujetos pasibles de ser entrevistados, pero que, de hecho, y en función a la nueva estructura, cuentan con una experiencia en el cargo de jefe regional y/o jefe distrital (con las características y alcances que se consideran actualmente), relativamente corta, debido a la reciente creación de los mismos.

Presentaremos entonces las categorías y significados que se pudieron formular hasta el momento, a través del análisis de las entrevistas realizadas. Es necesario reiterar que tanto el proceso de realización de entrevistas como su análisis, está en sus comienzos, lo que acentúa el carácter provisorio de las consideraciones realizadas.

IV. Sobre las representaciones

Nos habíamos propuesto indagar dimensiones referidas a las representaciones, entendidas como aquellas imágenes que condensan significados y se constituyen en sistemas de referencia que permiten interpretar y clasificar. La construcción de representaciones es una actividad cognitiva, en tanto imagen perceptual de un fenómeno en la que se fusionan percepto y concepto. Las estrategias cognitivas producen el sentido de los objetos del mundo social más allá de los atributos visibles. Este proceso de representación lo entendemos como eminentemente simbólico.²⁵ Hemos considerado necesario entonces, buscar un camino para

²⁵ Según *Moscovici* (1979) las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones. Estas formas de pensar y crear la realidad social estarían así, constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que

explicar la manera en que se construyen las representaciones individuales y colectivas que organizan e impulsan la tarea de los inspectores. Esas representaciones nos permitirían discernir, a la vez, la forma en que los actores se representaron sus relaciones con el mundo circundante y las vías por las que llegaron a constituirse en inspectores.

En relación con las observaciones parciales realizadas hasta el momento, y en función a los sujetos entrevistados, hemos encontrado que no todos los relatos analizados coinciden en los modos que se representaban el rol, previamente a convertirse en inspectores. Estos modos difieren, encontrando que algunos manifiestan imágenes en un sentido negativo, que incluye tanto el personaje controlador y fiscalizador, que en algún caso llega a ser atemorizante, como también el inspector simplemente lejano y distante que no se vincula demasiado con los docentes²⁶.

Una de las primeras observaciones que surge de los relatos, es que, en la mayoría de ellos, está presente la idea u objetivo general de poder intervenir para mejorar situaciones que muchas veces, han formado parte de su experiencia docente o directiva. El hecho de haber pasado, en algunos casos, por determinadas situaciones donde quien tenía que resolver no siempre lo hacía de la mejor manera, ha funcionado como uno de los factores impulsores de la posibilidad de empezar a pensarse como inspectores, y seguir colaborando con el sistema educativo, pero desde otro lugar. Quizás esta idea del cambio de lugar, de alguna manera, también está influenciada por la representación que de ese lugar se tenía, al ser concebido como un espacio de poder para resolver conflictos. Asimismo, intervienen aquí algunos aspectos de índole más subjetiva, que se relacionan con las características actitudinales que consideran esenciales para poder llevar a cabo la tarea. Nos referimos a la mirada sobre sí mismos como personas con voluntad de generar y gestionar cambios necesarios, ya sea en el ámbito estrictamente educativo, como en lo relacionado a diferentes actividades con repercusión e impacto territorial. En las entrevistas se manifiesta cierta consideración respecto de sí mismos como personas con características y motivaciones especiales, que aún desde el lugar de docentes o directivos, ya mostraban, según sus relatos, indicios de estas “capacidades de gestión”. Aquellas imágenes de lo que era o implicaba “ser inspector” intervienen fuertemente en la representación que se ha construido de la tarea. Se percibe de modo muy

tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Su finalidad sería la de transformar lo desconocido en algo familiar.

²⁶ Algunos de los inspectores que han pasado por la experiencia de ocupar cargos directivos, señalan cierta parcialidad en la mirada al describir la forma de abordaje de la tarea que tenían los inspectores que visitaban las escuelas en ese momento. Pero, no obstante esto, se ha podido identificar que rescatan también otra imagen previa relacionada a la del inspector que acompaña a los otros actores educativos en la tarea pedagógica, ocupando para algunos, el lugar de referentes y hasta “impulsores” en su posible proyección como inspectores.

presente la imagen de este lugar como un espacio de poder vital para gestionar o articular cambios. Dentro de esta idea general, cada entrevistado agrega sus significados particulares: “mejorar el funcionamiento de los establecimientos“, “hacer algo para la gente“, “poder ser un agente promotor de mejoras“, “un lugar desde donde ayudar al director, que es la cabeza de la institución“, “un lugar para transformar las prácticas educativas que circulan por las escuelas“.²⁷

A. Representaciones de la tarea

Podemos proponer, hasta ahora, dos modos diferenciables en la representación de la tarea de supervisión, que pueden reconstruirse a través del discurso de los entrevistados. En este sentido, proponemos los siguientes tipos de representación:

A. 1) Representación del propio trabajo de inspección en un sentido centralmente pedagógico. Algunos inspectores sin desconocer otros sentidos del trabajo de supervisión como jefe, ya sea distrital o regional, destacan lo pedagógico como el eje de sus preocupaciones, inquietudes, intereses, presente en sus motivaciones, tanto en su trabajo docente como en su tarea de inspectores areales, realizados anteriormente, en el transcurso de su carrera.²⁸ Hemos encontrado manifestaciones de un fuerte interés por temáticas curriculares y didácticas, que buscan instalar como puntos centrales de los análisis, proyectos, capacitación y debates que se dan en los equipos de inspectores con los que trabajan. La trayectoria docente de los inspectores que podríamos ubicar en este tipo de representación revela experiencias de experimentación didáctica y a veces, pioneras experiencias de estudio e innovación didáctica.

Están presentes, en este tipo de representaciones, otros sentidos vinculados con lo político, en sus diversas formas: disputas de poder entre actores locales que los ubica como árbitros de las mismas, el poder de decisión territorial que se genera a partir de la nueva estructura de inspección, la circulación de información y el poder, etc. Pero, en la representación que configuran desde su discurso, lo pedagógico envuelve todas las acciones, estrategias y

²⁷ Este proceso que los lleva al lugar de la inspección también presenta características diferentes, según los relatos analizados. Para algunos ha constituido un proyecto sostenible, de alguna manera delineado por una trayectoria previa; para otros ha resultado una circunstancia hacia la que se ven estimulados por otros actores educativos que en muchos casos son “inspectores – referentes”.

²⁸ Para ilustrar, transcribimos palabras de una inspectora:

“...digamos lo que a mí me gustaba del rol de inspectora era la capacitación, ése fue mi interés, no fiscalizar, no supervisar, sino la capacitación de los directivos que a su vez se trasladara a los docentes y poder modificar las prácticas áulicas... estaba parada y estoy parada en ese rol al día de hoy, a mí parece que es el único rol... digamos... nosotros como inspectores yo siempre le digo a los inspectores que llegan nuevos y todo lo demás, yo superviso, no controlo, para mí hay una gran diferencia entre la supervisión y el control, puedo hacer un control de gestión o un control pedagógico, entonces lo que yo intento que el inspector tenga autonomía, focalice en la función pedagógica...”

proyectos que impulsen como inspectores jefes, siendo el alumno el destinatario principal de sus esfuerzos y sus aprendizajes, lo que da sentido último a su tarea.

Una imagen del docente cercana a lo misional se asocia, aunque no exclusivamente (ya que también está presente en las otras representaciones con un matiz atenuado) con los “inspectores – pedagogos “, donde la centralidad de la vocación y el esfuerzo en la tarea en oposición a la perspectiva del docente como trabajador (a veces adjudicada a la prédica gremial) son puntos recurrentes del discurso. También aquí se puede señalar la pasión por la enseñanza que se ha experimentado en los años de ejercicio docente, sentimiento que aún se conserva (y a veces se añora), como otro aspecto que se enfatiza especialmente en estos modos de simbolizar y pensar la tarea.

A. 2). Representación del propio trabajo de inspector enfocada hacia lo político:

Incorporamos el término “política” para esta categoría, tomando para su definición los conceptos clásicos elaborados por Max Weber (1967)²⁹ y teniendo en cuenta lo planteado por Axel Rivas (2004), podemos pensar que los inspectores se visualizan o se ubican a sí mismos, dentro de las esferas o nudos de poder. Según este autor, marcan el ritmo del gobierno de la educación.³⁰ Dentro de este tipo de representación se encuentran matices que se orientarían hacia los dos sentidos diferentes de lo político ya mencionados.

Uno de los matices se refiere al trabajo de inspección como una acción de enlace, mediación, también comparado con un puente, entre el nivel central y lo local, que gestiona la política educativa en el territorio, pero también reconociendo el margen de decisión que queda reservado al jefe distrital/regional, impulsa proyectos a partir de las necesidades de la región. Se configura la tarea del inspector como la articulación entre el proyecto de supervisión territorial con el Plan educativo 2004- 2007. Es recurrente el significado que el plan educativo provincial conlleva para poder implementar la política educativa en el territorio, muchos rescatan esta imagen de percibir un horizonte común, “*tirar parejo*” hacia las mismas metas.³¹

²⁹ Weber propone entender por *política*, en primer lugar, la dirección o la influencia en la dirección del Estado. También asigna a la *política* el significado vinculado con la aspiración a participar en el poder o a influir en la distribución del poder entre los distintos Estados o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen.

³⁰ Al pensar en la administración burocrática propia de las dominaciones legadas, como la forma más racional de ejercer una dominación con funcionarios profesionales y especializados. Esta administración domina gracias al saber, siendo este su carácter racional fundamental y específico.

³¹ Tomamos palabras de una entrevistada para ejemplificar:

“...justamente somos aquellos enlaces necesarios que tiene que haber entre la política educativa en donde se generan los grandes lineamientos y el territorio, de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba, un relevador de demandas, inquietudes, necesidades, de las bases, del territorio, de la trinchera como yo digo, para esto, para

Se pueden señalar otros significados que se configuran en esta representación: considerar la propia gestión como una posibilidad de trabajar por la equidad. En algún caso se menciona como tarea reparadora de la situación de desigualdad instalada en los noventa en el sistema educativo; en otro caso se manifiesta la preocupación por las desigualdades territoriales (entendida como diferentes ofertas educativas: en algunos distritos más completa y diversa que en otros). Quienes incorporan este aspecto de la tarea lo consideran innovador.

Otro de los matices, hace referencia a la tarea de inspección en sus sentidos políticos, tomando centralidad los proyectos de cambio que se pueden impulsar desde el lugar de jefe regional/distrital.³² También se asumen vinculados a ideas transformadoras en su historia personal y trayectoria laboral. Pueden haber recorrido experiencias de militancia gremial o padecido persecución ideológica durante la última dictadura militar. Su compromiso con el trabajo docente y la tarea de supervisión se afirma tanto desde una perspectiva político-militante como vocacional, que reivindica principios éticos y considera la honestidad y la lealtad como valores a sostener en la trayectoria que continúan. En algún momento durante su recorrido profesional, han gestado acuerdos entre actores políticos, educativos, gremiales frente a conflictos puntuales.

Su mirada respecto de la tarea enfatiza la lectura política de las circunstancias y situaciones, incluyendo diversas problematizaciones y reflexiones respecto del poder³³: las formas de operar de los actores políticos que lo concentran, las modalidades de decisión de los actores políticos que incluyen o excluyen de la participación a otros actores, los obstáculos para construir espacios de participación y decisión territorial vinculados a la concepción verticalista y jerarquizada predominante en nuestra cultura política.

Algunos sentidos emergentes recorren todas las representaciones, como es el caso del significado de *lo público*, específicamente mencionado por algunos inspectores de gestión estatal (al menos en los relatos analizados hasta el momento), quienes refieren al espacio

esta necesidad y ver si uno puede gestionar para la mejora por lo menos dentro del territorio que a uno le ha tocado conducir con responsabilidad, no?...”

³² A modo de ilustración, presentamos a continuación palabras de un inspector regional:

“...(busco personas que puedan acompañarme) convencidas acerca de los niveles no de política partidaria, sí de política educativa, de concepciones ideológicas firmes, educación popular, de la educación del que menos tiene...”

³³ Nos parece oportuno recurrir aquí al clásico par de conceptos *poder/dominación* formulados por Weber: “*Poder* significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”. Según este autor, el concepto de *poder* es sociológicamente amorfo y el concepto de *dominación* resulta más preciso: “...la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato de determinado contenido entre personas dadas...” También considera que toda dominación procura despertar y fomentar la creencia en su “legitimidad” –comillas en el original-, estableciendo entonces tres tipos puros de dominación legítima: la dominación legal con administración burocrática, la dominación carismática y la dominación tradicional. (Weber, op.cit.)

público pensándolo como la escuela de todos (“de mis hijos y de los hijos de los otros”), que no pertenece a nadie en particular ni tampoco a sus directores. En este sentido se visualizan como funcionarios que resguardan ese espacio.

Otra de las imágenes que suele circular muy fuertemente entre los relatos de los inspectores, independientemente de la gestión que supervise, es aquella que los sitúa en el lugar de “mediadores en conflictos” ya sean vinculares o entre instituciones, imagen muy próxima a aquella otra imagen, vinculada a la del “inspector bombero” que acude frente a los problemas críticos y emergencias que surgen en las escuelas. Estos significados parecen presentarse como características que la realidad impone a la tarea.

B) Representaciones de lo local.

Teniendo en cuenta las características que a nivel territorial participan en la configuración de la tarea del inspector, nos ha parecido interesante indagar también la forma en que aparecen reflejadas en los relatos, las representaciones construidas con respecto a los actores locales con los cuales los inspectores se suelen relacionar.

Entendemos que las formas en que estos actores y estas vinculaciones son concebidas, impactan fuertemente en la tarea a desarrollar por el inspector. En este sentido, y en función a los relatos analizados hasta el momento, nos parece adecuado en principio, dar cuenta de los actores identificados, para posteriormente, en una próxima etapa, avanzar hacia una más profunda conceptualización de las representaciones que se observan.

Entonces, respecto de los actores locales con los que se genera vinculación en la gestión territorial, hemos podido identificar:

- Algunas miradas que revelan los entrevistados respecto de lo local, son “distantes”, ya que no manifiestan vinculaciones importantes con actores locales. Algunos señalan que, en caso de existir, éstas son más bien protocolares o formales.
- Otras miradas revelan una gran vinculación e interacción frecuente con diversos actores locales, a través de proyectos, estrategias y acciones que los involucran o que se construyen en el marco de diversos acuerdos. Hacen referencia, entre otros, a: actores políticos (intendentes, legisladores de origen local); actores educativos (Secretaría de Inspección, Consejos Escolares, autoridades de instituciones educativas), actores económicos (empresas o Cámaras Empresariales, Cámaras de Comercio); ONGs; actores sindicales (gremios docentes como FEB, SUTEBA; y no docentes, como UOCRA, SMATA); medios de comunicación. En este punto, a veces, se reconocen las tensiones y conflictos que implica este tipo de vinculaciones, que en algunos distritos llega a visualizarse como muy problemática.

V. Sobre la configuración del perfil profesional

Retomando lo planteado al comienzo de este trabajo, creemos necesario intentar dar cuenta de la forma en que se ha ido configurando el *perfil profesional* de los inspectores de la provincia de Buenos Aires. En este sentido, recuperamos este aspecto que habilita a considerarlos en su posición profesional, en tanto la especialización que han adquirido en sus tareas dentro del sistema educativo, como así también, en lo vinculado al manejo de un conocimiento experto en cuanto a la función. Nos ha parecido un tema a destacar en este apartado, los *aspectos subjetivos* que también participan en la configuración de ese perfil.

A. Aspectos subjetivos del perfil

Algunos entrevistados esbozan en su discurso rasgos que consideran como parte del *perfil subjetivo* requerido para sostener el trabajo de supervisar y que además, permite construir autoridad legítima como jefes. Entre los rasgos referidos mencionan la capacidad para realizar esfuerzos, enfrentarse a los conflictos como desafíos y no decaer frente a circunstancias adversas. La idea del *desafío* es recurrente y adopta varios matices. Se refieren tanto a los desafíos del trabajo como al reto que representa articular la vida privada y familiar con un trabajo exigente en cuanto a horarios y responsabilidad. En general se pone énfasis en la actitud que permite convertir un problema en un desafío, como una “*capacidad de posicionarse más abiertamente frente a la vida*”. En algunos relatos se puede observar cierta atracción o preferencia por estas circunstancias y actividades que implican estar en permanente movimiento y desagrado frente a las situaciones monótonas o rutinarias. Otras características mencionadas consideran la *capacidad de escucha* y la posibilidad y permanente apertura al diálogo, que en los equipos de trabajo, permite aceptar las diferencias. Vinculado con lo anterior, se señala la cualidad de trabajar las relaciones personales para lograr equipos de trabajo en los que la relación de confianza se fortalezca más allá de las diferencias de criterio que pudieran existir. Es requisito previo la transparencia y coherencia para garantizar estas relaciones interpersonales. También relacionado con el perfil, se valora la capacidad para mantener la calma y el equilibrio en el devenir cotidiano.

B. Trayectorias formativas

En este apartado intentaremos dar cuenta de los recorridos identificados en los relatos analizados hasta el momento, realizados a través de diversas instancias y espacios de formación, ya sea que estén vinculados o no a la especialización requerida para la función.

Un aspecto útil para empezar a indagar en estas trayectorias es la *Formación de base*. En este sentido, pudimos identificar:

- 1- Formación pedagógica (maestros de Primaria, Especial, Inicial, profesores en Pedagogía, en Filosofía, en Historia, en Educación Física, en Biología)
- 2- Formación profesional luego complementada con una formación pedagógica (ej. Ingeniero agrónomo con capacitación pedagógica, posterior al título profesional)
- 3- Formación pedagógica y formación profesional paralelas (ej. profesor en Educación Física y psicólogo)

A su vez, esta *formación de base* luego se continúa, durante la trayectoria laboral, de diversos modos: a) Un recorrido académico – universitario (profesores que continúan posgrados, diplomaturas, licenciaturas. Hasta el momento, las orientaciones relevadas han sido Educación, Gestión y Conducción). b) Otro recorrido refiere a los circuitos de ofertas educativas para *docentes* donde la formación de base es continuada de diferentes maneras: actualización bibliográfica, cursos ofrecidos por los Centros de Investigación Educativa (CIE), perfeccionamientos en institutos terciarios, cursos ofrecidos por gremios y universidades, etc. Gran parte de los entrevistados que realizan este recorrido, se autodenominan como “*autodidactas*”.

C. Trayectorias laborales

En este punto, retomamos los recorridos transitados por los inspectores, tanto en los espacios laborales dentro del sistema educativo como fuera del mismo. Se considera como parte de estas trayectorias, a las actividades realizadas en forma previa al cargo de inspector, como aquellas que se han continuado o iniciado en forma posterior al cargo.

Algunos inspectores han realizado un recorrido escalonado, pasando por todos los hitos en la carrera docente. El recorrido prototípico incluye el pasaje por cargos de maestro/profesor, vicedirector, director, inspector areal o de enseñanza. A todos estos cargos han accedido por concurso (ya sea como provisionales, suplentes o titulares). Con respecto al cargo de *inspector jefe, ya sea distrital o regional*, se accede por designación directa del nivel central.

Otros inspectores han realizado un recorrido “con saltos”. Sus trayectorias son diversas; pueden haber ocupado cargos de maestro / profesor, asesores pedagógicos, asesores en CIEs o Jefaturas de inspección o regentes de instituciones nivel medio, para luego acceder por concurso al cargo de inspectores areales o de enseñanza. En estos casos no han pasado por los cargos de director y vicedirector.

Las trayectorias laborales también se pueden describir tomando en cuenta el ámbito de gestión dentro del cual se llevaron a cabo. A saber: trayectorias completas dentro del sector estatal, de quienes en todo su recorrido han trabajado en el sector estatal y han llegado a ser inspectores del mismo. Trayectorias que recorren el sector estatal y el privado, realizando un

camino de ida y vuelta entre ambas gestiones. En este proceso, existían similares posibilidades de convertirse en inspectores tanto de la gestión estatal como de la gestión privada. Trayectorias que han recorrido el sector privado y el estatal, pero ha mediado algún tipo de opción o preferencia por la gestión estatal. Recorridos que comienzan como docentes en las escuelas destinadas a sectores populares, y ubicadas en las zonas periféricas de las ciudades. Algún entrevistado destaca el pasaje por este tipo de escuelas como un período de intenso aprendizaje respecto de las comunidades. Estos recorridos se replican en algunos comienzos como inspectores areales: se comienza en distritos lejanos hasta que se puede (a veces) acceder al distrito de residencia. Recorrido de escuelas de Nación a escuelas de la provincia. Se ha dado en los inspectores que se desempeñaban como docentes en las escuelas nacionales, que luego fueron transferidas, como también se pueden encontrar algunos casos en donde medió una elección al decidir desvincularse de las escuelas de Nación, para desempeñarse por completo, en escuelas de la provincia³⁴.

Vinculado con las trayectorias laborales, algunos entrevistados han señalado la manera en que difiere la valoración que se tiene respecto de las diferentes “ramas” dentro del sistema educativo. Las que se identifican como implícitamente desvalorizadas o con menor prestigio son: inicial, educación física, especial, y adultos. Algunos inspectores que provienen de estas ramas, manifiestan los obstáculos producidos por esta “*deslegitimación de origen*” para construir un lugar autorizado que les permita conducir el grupo de inspectores de su equipo.

La nueva estructura de inspección plantea el enfoque de la “mirada totalizadora” respecto del sistema educativo. La trayectoria previa en la rama de origen, tiene diferente impacto en la mirada de los inspectores entrevistados para orientar su desempeño:

- a) Algunos, en la medida que pueden, trasladan la mirada construida en su recorrido por la rama a la tarea, los proyectos, los debates, y los instrumentos de trabajo, en la función supervisiva.
- b) Otros, consideran imprescindible conocer los otros niveles y modalidades que no han recorrido en su trayectoria, reconociendo cierta necesidad de ampliar el enfoque.

Algunos relatos han dado cuenta de que el proceso de transformación de la mirada fragmentada a la mirada general, se fue construyendo, en algunos casos, desde la práctica misma de la supervisión, aún antes de que se modifique la estructura. Se menciona que este

³⁴ Las escuelas nacionales son caracterizadas como bien provistas en cuanto a infraestructura y material didáctico pero selectivo respecto a la matrícula. Con un matiz más cuestionador se las ha calificado de “escuelas elitistas”. Por otra parte, se señala el carácter más transparente de la designación de los docentes organizado en la jurisdicción provincial, así como la presencia de inspectores más cercanos a los directivos y docentes.

proceso se fue dando en un grupo de inspectores de un distrito, quienes visualizaron un proyecto más integral, que trasciende la prioridad exclusiva de cada rama. Esto se llevó a cabo como parte de una iniciativa individual, buscando coordinar acciones en lo que llamaron la “interrama” (instancia no institucionalizada).

VI. Palabras finales

Lo incipiente de nuestro trabajo no nos da elementos aún para realizar afirmaciones concluyentes. Nos parece importante señalar, no obstante, tareas pendientes para próximas etapas de la indagación, entre las que contamos realizar un análisis de datos cuantitativos, y revisar la documentación existente referida a los concursos de selección de aspirantes al cargo de inspectores. También esperamos continuar con las entrevistas a los inspectores distritales y de enseñanza que permitirán continuar con la indagación de los sentidos y significados ya iniciada, en la que puedan surgir aspectos aún no conocidos. Consideramos necesario realizar nuevas entrevistas a inspectores regionales ya entrevistados para profundizar algunos aspectos que aparecieron durante esta primera etapa de la investigación.

Nos parece importante trabajar más detenidamente sobre algunos aspectos, tales como: el modo en que cada inspector construye su poder, las concepciones de lo público y lo privado, presentes en los inspectores tanto de gestión estatal como de gestión privada, las trayectorias que conducen a la inspección en la gestión privada, los modos en que el sentido centralmente pedagógico de la tarea de supervisar atenúa otras visiones respecto de la tarea. En este sentido, creemos que otro punto a seguir trabajando, que puede ofrecernos más pistas para pensar en la forma en que se configura el actual perfil del inspector, es aquel que se refiere a la tensión que podría señalarse entre el *perfil pedagógico* y el *perfil político*. Nos preguntamos además por los factores que pueden configurar las percepciones diversas respecto de los cambios educativos que impactan en la tarea de supervisar, como por ejemplo: la antigüedad, la localización geográfica, las concepciones políticas e ideológicas, etc.

Por último, queremos señalar que los aspectos fiscalizadores y controladores no parecen tener la centralidad que tuvieron en otros momentos históricos, como era a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando las tareas de los inspectores se normativizaron.

En este momento de cambios educativos y específicamente en aquellos que tienen lugar en la inspección de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, los perfiles están atravesando un proceso de resignificación probablemente hacia sentidos ya mencionados en este informe de avance que se profundizarán con nuevas indagaciones.

VII. Bibliografía

- Birgin, A.; Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998): “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de identidad”, en *Propuesta Educativa*, año 9, N° 19, FLACSO – Novedades Educativas, Buenos Aires.
- 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.
- Dussel, Inés (1995): “Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”. En: *Revista Argentina de Educación*, N° 23, octubre.
- García, Guillermo (1984): “La función del supervisor escolar”. En: La Obra, Revista de Educación, VOL.: 63, NRO.:770, Pág. 20-23.
- Moscovici, S. (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemal. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1961).
- Pastorino, Héctor Oscar (1997): “La supervisión escolar ante el desafío de la democratización de la educación”. En: La Obra; Revista de Educación, Vol. 76, N° 916, Octubre, Pág. 55-59.
- Pineau, Pablo (1997): “La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible”. En: *Colección Educación y Sociedad*, FLACSO, Oficina de publicaciones del CBC, UBA.
- Pinkasz, Daniel M. (1993): “Escuelas y Desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”. En: *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Historia de la educación en la Argentina, Tomo IV, dirección Adriana Puiggrós, Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Rivas, Axel (2004): *Gobernar la Educación. Estudio Comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Ediciones Granica S.A., Argentina.
- Suasnabar, Claudio (2004): *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Ed. Manantial/FLACSO. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2006): *El Oficio del Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina, (1989): *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2001): “La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación”. En Tiramonti, Guillermina, *Modernización educativa de los 90'. El fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO/Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Weber, Max, (1967): “La política como vocación” en “El político y el científico”, Alianza, Madrid.
- _____, (1996): *Economía y Sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva, Fondo de Cultura Económica, México.