

**LOS EFECTOS DE LA MULTIRREGULACIÓN POLÍTICA
EN EDUCACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DE
NUEVAS CONDICIONES DE TRABAJO E IDENTIDAD DEL OFICIO
DOCENTE**

**EFFECTS ON EDUCATIONAL POLICY MULTI REGULATION IN THE
CONFIGURATION OF NEW WORKING AND IDENTITY CONDITIONS
IN TEACHING**

Estela María Miranda
Nora Zoila Lamfri*

En esta ponencia nos proponemos abordar los cambios en las condiciones de trabajo docente en las últimas décadas y la emergencia de nuevas configuraciones del oficio como resultado de los efectos de los procesos de multirregulación que afectan a todo el sistema educativo. El análisis se centra en tres aspectos de trabajo docente: a) Las condiciones laborales; b) La "profesionalización" del docente; c) Dimensión personal/subjetividad/el "alma del docente", "nueva ética" "sujetos implicados en cuerpo y en alma". Los nuevos mecanismos de control de la vida profesional y personal se sostienen en la racionalidad técnica de la "nueva ortodoxia" de las reformas (competencia, evaluación, individualismo, productividad y responsabilidad por los resultados, entre otros).

Políticas educativas - Reformas - Multirregulación -
Trabajo docente - Sistemas educativos

* Investigadoras del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "María Saleme de Burnichon". Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Correos electrónicos: estelamiranda@arnet.com.ar; nlamfri@uolsinectis.com.ar

In this paper we discuss changes and new configurations of teaching work in the last decades as a result of the effects of multi regulation processes in the educational system. The analysis focuses on three issues of teaching work: a) working conditions b) "professionalism", and c) changes in personal dimension/subjectivity/"the soul of the teacher", "new ethic", "body and soul subject commitment". The new control mechanisms of professional life are embedded in the rationality technique of the "new orthodoxy" of reforms (competition, evaluation, individualism, productivity and accountability, among others).

Educational policies - Reforms - Multi regulation -
Teaching work - Educational systems



"Las transformaciones de la escuela y de la vida social han desestabilizado profundamente las condiciones del trabajo pedagógico(...)el oficio de enseñar se ha vuelto más difícil que nunca (...) todo cambio se percibe como una amenaza que empeorará las dificultades del trabajo; todo cuestionamiento de los principios fundadores, como un abandono y una condena. El mundo profesional de la escuela se conmociona, sobre todo por que no se ve una salida.... Entonces, se comienza a sospechar que las mejores intenciones auguran los más oscuros designios"
(Dubet, F., 2005:88)

Introducción

Las reformas educativas recientes colocaron a los docentes en el centro de la escena del cambio y sobre ellos recaen las mayores exigencias y responsabilidades sobre el futuro de la educación. Mientras, por una parte, "es una figura exaltada, denostada, castigada, siempre vista con desconfianza" (Martínez Bonafé, citado por Rivas Flores, 2005) y se lo responsabiliza por los escasos resultados de los aprendizajes de los alumnos, de poseer una deficiente formación y un débil compromiso institucional, por la otra, en los textos y discursos de las políticas educativas "los docentes aparecen como la piedra angular de todas las transformaciones en la medida que son los responsables directos de su puesta en marcha y de su posible éxito o fracaso" (Rivas Flores, 2005).

La imagen del docente profesional impregna el discurso de las reformas neoliberales y se refuerza a través de programas de capacitación y actualización que cual mágica pócima una vez ingerida (o “aprobados” los cursos) conjuraría prácticas y experiencias anteriores para “re-convertirse” en los ejecutores “eficientes y eficaces” de un cambio diseñado fuera del ámbito escolar.

Por el contrario, algunos autores destacan que, en la práctica, lo que se está produciendo es un proceso de desprofesionalización: “el docente como sujeto es cada vez más una figura ausente”, es considerado recurso para fines y “objeto de la gestión” relegado a su condición de recurso humano. Es una figura muy visible como centro de la evaluación, la comparación, la responsabilidad y la crítica y casi invisible como actor profesional experto y tomador de decisiones (Ball, 1997; Hargreaves, 1997; Whitty y Otros, 1998).

En el plano de las relaciones laborales, estudios recientes dan cuenta de un proceso de pérdida de la autonomía profesional que se encamina hacia una proletarización del trabajo de los docentes, “tanto en los aspectos ideológicos por la pérdida de control de la política, como en el técnico, a través de una especificación más rígida de los contenidos y ritmos de trabajo” (Lang, 2006; Hargreaves, 1997; Whitty y otros, 1998).

Otros autores sostienen que “los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación. Mientras que el componente vocacional de este oficio se niega a desaparecer y se redefine en función de las realidades contemporáneas” (Tenti Fanfani, 2006)

En esta ponencia nos interesa abordar la problemática de la regulación política del sistema educativo identificando los efectos producidos en las condiciones del trabajo docente y en la identidad del oficio. Los avances de investigación¹ presentados recuperan en parte resultados de un estudio de corte comparativo, cuyas unidades de análisis son tres provincias argentinas: Córdoba, San Luis y La Pampa.

¹ Proyecto de Investigación: Estado, mercado y escuelas. Multirregulación del sistema educativo y producción de desigualdades educativa en tres provincias argentinas. Directora: Dra. Estela María Miranda. Subsidio SeCyT U.N.C. Cod. 05/F532.

Acerca del concepto de regulación, multirregulación y los “efectos”/impactos de las políticas en la educación

En trabajos anteriores² hemos definido la regulación en educación como “conjunto de acciones puestas en marcha por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales posee una cierta autoridad” (Maroy y Dupriez, 2000). Esta definición subraya las dimensiones de coordinación, de control y de influencia ejercida por quienes detentan la autoridad legítima. Desde una perspectiva más interpretativa, se incluyen otras dimensiones de la regulación que permiten reconocer en sistemas complejos, como el sistema educativo, “una pluralidad de fuentes, de finalidades y modalidades de regulación en función de la diversidad de actores involucrados, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias” (Barroso, 2002).

El uso del término regulación en el campo educativo es relativamente reciente y su divulgación está asociada a la explicación de las nuevas formas de intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas. Las reformas estructurales en la administración del Estado generaron múltiples fuentes de regulación política que afectan al sistema educativo y a las escuelas: el Estado Nacional, los estados provinciales y otros actores que hacen sentir su influencia a través de mecanismos de mercado, tales como los oferentes privados de educación y los padres. Esto se traduce en un fenómeno denominado de multirregulación que se torna evidente en modos de regulación yuxtapuestos y también contradictorios.

En ese marco, la desregulación podría interpretarse como un proceso de distribución del poder que modifica la perspectiva centrada en el rol exclusivo del Estado por otra en la que éste asume funciones de evaluación y control (“Estado evaluador” / “control a distancia”) de las intervenciones

² Miranda y Otras (2007). ¿El principio del fin del sistema educativo nacional? Procesos emergentes de multirregulación y efectos en los sistemas educativos provinciales. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Comahue; Abril 2007; Miranda y Otras (2005) Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación “Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas”. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

de diferentes actores sociales en el que se entrecruzan lógicas, intereses y prioridades múltiples (multirregulación).

La multirregulación afecta a todo el sistema educativo y se traduce, entre otros efectos, en la introducción de nuevos modelos de gestión del sistema y de las instituciones escolares. Hoy se juxtaponen el modelo burocrático tradicional y el "nuevo gerencialismo", redefiniendo el trabajo y el perfil profesional de los docentes construido sobre el modelo organizacional burocrático en el que predominaba "una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y vocación" (Tenti Fanfani, 2006). Parecen combinarse, no sin contradicciones evidentes, "la normalización burocrática de las acciones y la incorporación de la subjetividad y el compromiso, es decir un control reforzado de la lealtad" (Lang, 2006).

La erosión de las condiciones de trabajo y la emergencia de nuevas configuraciones del oficio docente

El trabajo docente muestra signos de cambio cada vez más evidentes y es uno de los dominios donde pueden identificarse, por una parte, los cambios en diferentes aspectos de la sociedad y, por otra, (y en gran medida transferidos de los anteriores) los efectos de la multirregulación generada por las reformas implementadas en los sistemas educativos a partir de la década del noventa. Es posible reconocer cierta continuidad en los últimos años, con variantes no muy claras aún, en un contexto en el que el gobierno nacional estaría dando señales de reposicionar al Estado nacional con un mayor grado de intervención en las políticas públicas (Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, Ley Nacional de Educación N° 26206/2006).

Las reflexiones sobre los cambios en el trabajo docente se centran en tres aspectos del oficio:

- a) Las condiciones laborales;
- b) La "profesionalización" del docente;
- c) Dimensión personal/subjetividad/"el "alma del docente", "nueva ética" "sujetos implicados en cuerpo y en alma"

a) Las condiciones laborales

Completada la descentralización del sistema educativo (1992), en el *sector público* el reclutamiento y la gestión de la carrera docente (ascensos,

salarios, horarios, etc.) son atribuciones de las administraciones educativas provinciales/jurisdiccionales y los directores que no tienen ingerencia en tales dominios. En términos generales, no sucede lo mismo en el *sector privado* donde los directores y representantes legales mantienen amplios márgenes para la selección y contratación del personal docente.

Crecientemente, se ha comenzado a observar la utilización de esquemas de flexibilización laboral y modalidades de contratación precarias, posibilitados por las nuevas regulaciones laborales³. En el ámbito educativo privado (y en casos todavía puntuales del sector público, aunque en expansión) aparecen otras modalidades de relación laboral docente como el uso de *contratos a término*, por fuera del Estatuto del docente que establece los mecanismos de ingreso a la docencia en carácter de titular o suplente. Un caso que ilustra esta situación se está utilizando en instituciones escolares de nivel terciario (de gestión privada) que contratan a los docentes por horas cátedra utilizando la figura fiscal de monotributista. Estas formas de contratación conculcan derechos adquiridos por los trabajadores de la educación: bonificaciones por antigüedad, cargas sociales, aportes jubilatorios a cargo del empleador, derecho a vacaciones pagas, sueldo anual complementario, indemnizaciones por despido, etc.

Un caso paradigmático del ingreso de los principios de mercado y de la nueva gestión (“New Management”) en el sistema educativo lo constituye la provincia de San Luis que, en el marco de la implementación de la Ley Federal, modificó el Estatuto del Docente para habilitar por ley los cambios en las modalidades de reclutamiento de los supervisores del sistema educativo y los directores y vicedirectores de las instituciones escolares. Desde el discurso oficial se argumentó que “lo novedoso de este sistema es que se amplía notablemente el espectro de quienes pueden participar de este concursos, flexibilizando los requerimientos para el ingreso a los cargos, por ejemplo, permitiendo el ingreso de profesionales de Ciencias de la Educación (...) Esto implica una ruptura con la tradicional tendencia endogámica de las instituciones educativas...” (Fundación Nueva Sociedad, 2002). El efecto que busca producir el nuevo mecanismo de se-

³ La reforma laboral de los noventa modifica la estructura legal que tutelaba el derecho de los trabajadores atomizando las normas legales que regulaban el contrato de trabajo, creando un marco normativo complejo conformado por una diversidad de cuerpos legales que pretenden regular un mismo fenómeno jurídico. (CTERA, CNTE, Colegio de Profesores; AFUTI-FENAPES-LPP, 2005).

lección del personal docente de cargo jerárquico es un corte con la llamada "carrera docente", abriendo la participación de candidatos ajenos al sistema educativo o con un mínimo de antigüedad y antecedentes. Además, se establece la periodicidad de las designaciones (dos años para el primer concurso y cuatro a partir del segundo concurso) de los supervisores y directivos que accedieron a los cargos por esta forma, lo que anula la estabilidad laboral (derecho consagrado en el Estatuto del Docente) dando lugar a una forma de relación "contractual", con una duración determinada.

En síntesis, se produce una precarización y liberalización de las condiciones de empleo de los docentes, una "reestructuración del trabajo y cambios en la organización de las carreras profesionales" dejando de lado las regulaciones establecidas en el Estatuto del Docente o modificándolo para albergar esas modalidades (Ball y Youdell, 2007).

Al interior de las escuelas se generó un estado de conflicto entre los docentes y quienes ocuparon los cargos jerárquicos (directivos y supervisores) producto de la nula legitimidad y falta de transparencia del proceso, especialmente, el cuestionamiento a los jurados evaluadores⁴ de los concursos que fueron elegidos y designados por el Poder Ejecutivo Provincial, sin representación del gremio docente.

En el mismo sentido, se otorgaron amplias atribuciones a las Escuelas Públicas Autogestionadas⁵ para establecer su propio régimen de ingresos, ascensos, interinatos y suplencias del personal docente, como así también para la capacitación y perfeccionamiento permanente. El personal docente de estas escuelas no mantiene dependencia laboral alguna con el Estado. Son empleados de las asociaciones educacionales, las que tienen

⁴ La Ley 5096/97 establece que los jurados evaluadores serán designados por Decreto del Poder Ejecutivo e integrados por representantes del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de San Luis y representantes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y dos directores del sistema educativo provincial con formación docente universitaria.

⁵ Las "Escuelas Públicas Autogestionadas" (EPAs) son gestionadas por asociaciones educacionales sin fines de lucro quienes se presentan a convocatoria pública con un Proyecto Educativo Institucional donde proponen "las líneas de acción que llevarán adelante y los objetivos concretos a alcanzar". El proceso de evaluación es realizado por un comité evaluador conformado por cinco especialistas, dos de los cuales representarán al ministerio de la provincia. El estado provincial delega por cinco años la gestión de las escuelas a las asociaciones que resulten seleccionadas.

libertad para adoptar su propio régimen laboral y establecer los salarios los cuales no serían inferiores ni superiores en más del 50% del resto de las escuelas públicas.

Se pueden señalar, además, otros cambios en las relaciones laborales de los docentes que afectan las condiciones de ejercicio del oficio, tal como se fueron definiendo social y jurídicamente en el marco de las políticas sociales y labores del estado bienestarista: la terciarización de servicios (el caso de la enseñanza de idiomas) otorgado por convenios a institutos privados especializados en el idioma (ICANA, Cultura Británica, etc.); las Cooperadoras escolares como empleadores de profesores de materias especiales (Educación Física o Música) o de nuevos espacios curriculares creados a partir de la nueva estructura curricular, con los consecuentes riesgos jurídicos; la incorporación por contratos de docentes para asignaturas no contempladas en la planta de personal, para hacer más atractiva la oferta y captar demandas no satisfechas; privatización de la atención de riesgos del trabajo por medio de ART (la mayoría dependientes de la banca privada); el deterioro de las obras sociales, “desfinanciadas, desreguladas y en quiebra en su mayor parte o en transición a convertirse en empresas privadas o terciarizadas” (CTERA y Otros, 2005).

En términos salariales, la tarea docente se convierte en un servicio asociado a la productividad y al pago de incentivos. En Córdoba, la conflictiva implementación de la Ley Federal de Educación (1995) estuvo acompañada por el “pago por presentismo”, como una forma de aumento salarial encubierto no remunerativo, que no afectara el gasto del sector estatal inmerso en una crisis económica y política importante. En realidad, la medida estaba orientada a “disciplinar” el trabajo en las escuelas controlando el ausentismo docente (licencias) que, según el discurso oficial, era abusivo e incrementaba el gasto público.

En la Provincia de la Pampa, el gobierno provincial acuerda, en 1991, con el principal gremio UTEPA (*Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa*) la reforma al estatuto docente en la que se introducen nuevas reglas de juego para el trabajo docente como la bonificación por presentismo, las limitaciones impuestas al régimen de licencias, la ampliación de la cantidad de años de servicio y el recorte en el porcentaje salarial otorgado por antigüedad.

Estos cambios en las condiciones laborales docentes han causado también una limitación en el papel de las organizaciones sindicales

de la educación, “socavando así los procesos de negociación colectiva y los acuerdos relativos al empleo” (Ball y Youdell, 2007).

b) La “profesionalización” del docente.

La discusión sobre la profesionalización de los docentes está ocupando un lugar central en la política educativa de los gobiernos; debate que se inició bastante tiempo atrás en Europa y se trasladó en la década pasada a América Latina, en el marco de los cambios estructurales de los sistemas educativos.

En las reformas educativas de los noventa el discurso de la profesionalización de los docentes fue preconizada por el Estado para fundamentar los objetivos de calidad, equidad y eficiencia de esas políticas. Vincent Lang (2006) sostiene que esa decisión política encierra una complejidad importante porque “pone en tela de juicio la autonomía” como una condición de la profesión. El autor analiza la tensión que se genera cuando el proyecto colectivo de los docentes interpreta “la profesionalización” como un reconocimiento de su quehacer y una oportunidad para mejorar su posición social, mientras las políticas estatales promueven una gestión gerencial de la organización en la formación inicial o “en servicio” de los docentes. Esto suscita resistencia por la “imposición de nuevas exigencias, la standarización y el control externo de la actividad”. En otros términos, lo que están en juego son “dos tipos de racionalidad laboral: el modelo tecnológico y el modelo orgánico”.

Aunque el discurso de las políticas esté saturado de referencias a la **autonomía**, no está significando que se reconozcan al docente las cualificaciones o las prácticas de su quehacer sino la “accountability” de los docentes para controlar externamente el “resultado” de su trabajo (evaluación de los aprendizajes de los alumnos mediante pruebas standarizadas, incentivo a la productividad, etc.).

En línea con lo señalado anteriormente, la previsibilidad de los contextos organizacionales burocráticos sobre los que se diseñaron los sistemas educativos y predominaron a lo largo del Siglo XX estaba sostenido en el rol dominante de Estado y su articulación con el modelo de sociedad imperante. En los contextos actuales la escuela y los docentes enfrentan múltiples, diversas y complejas demandas que conllevan importantes riesgos e incertidumbres en la tarea por la presión de las reformas educativas y por las nuevas formas de intensificación-flexibilización del trabajo y alta

competitividad estimulada desde los gobiernos (nacionales y de provincias).

La complejización y diversificación del trabajo docente por aumento de la matrícula en las escuelas, aulas superpobladas, deterioro de la infraestructura edilicia, escasez de recursos, responsabilización por los resultados, aumento de la presión de los padres y alto riesgos de trabajo, han impactado inclusive en la salud de los docentes produciendo patología graves, agudas y crónicas (CTERA y Otros, 2005).

La escuela asume hoy múltiples y variadas funciones que exige a los docentes asumir responsabilidades más allá de su formación. Tales exigencias desplazaron el eje de la enseñanza como función sustantiva de las escuelas, contribuyendo a generar un sentimiento de desprofesionalización, descualificación y desvalorización de los docentes. Los docentes traducen e interpretan esas exigencias en términos de necesidades de capacitación y en la búsqueda casi compulsiva de certificaciones.

El discurso político de la reforma enfatizó en la capacitación en servicio, sin embargo, en la práctica, ésta sigue desarrollándose, en gran medida, en horas extra laborales y financiadas por los propios docentes. El resultado ha sido una ampliación del mercado de certificaciones dando lugar a infinidad de ofertas de cursos de capacitación y perfeccionamiento de dudosa calidad, llegando inclusive a situaciones de fraude de diverso tipo.

Finalmente, y sin por ello agotar el conjunto de situaciones que se plantean en las instituciones escolares, las transformaciones sociales y culturales que vive la sociedad argentina desde los últimos veinte años ha modificado sustancialmente las condiciones de trabajo de los docentes, tanto en escuelas estatales como privadas. El crecimiento de la pobreza y sus derivaciones (atención de comedores escolares, problemas de salud, violencia familiar y social, conflictividad creciente, droga, alcoholismo, etc.) incorporaron nuevas y complejas tareas a los docentes, intensificando la sobreexigencia ya existente.

c) Dimensión personal/subjetividad.

Se han producido importantes cambios en la dimensión personal o subjetiva de los docentes afectada por mecanismos de control de la vida profesional y personal impuestos desde la racionalidad técnica que sostiene

ne la “nueva ortodoxia” de las reformas (competencia, evaluación, individualismo, productividad y responsabilidad por los resultados, entre otros).

Las políticas de reforma para la adecuación de los sistemas educativos y el disciplinamiento de los docentes a las lógicas de mercado estarían generando lo que Stephen Ball denomina “una nueva moralidad” y “una nueva clase de sujeto moral que está cambiando el modo en que nos pensamos a nosotros mismos y el criterio y las normas que usamos para juzgar”. En el “currículum oculto de las reformas es posible reconocer las múltiples formas en que se traducen en las prácticas escolares los “nuevos valores y principios”, que “aplauden el individualismo, la competencia, el máximo rendimiento y la diferenciación” (Witthy 1998; Ball, 2002).

La aparente objetividad e hiperracionalidad con la que operan “las tecnologías políticas” (mercado, gerenciamiento, performatividad) de las reformas apunta no sólo al cambio estructural y de procedimientos de las organizaciones sino a “reformular a los maestros, cambiar lo que significa ser maestro, producir un nuevo tipo de maestro....la presión es sobre *el alma del docente*”. La intencionalidad es cambiar las relaciones y las subjetividades...se necesitan *nuevas identidades*, nuevas formas de interacciones, nuevos valores....lo que significa enseñar y ser maestros es sutilmente cambiarlo en los procesos de reforma...” (Ball, 2003).

Liotard (1994) refiere al concepto de “performatividad como la capacidad del discurso para generar, inducir o sugerir una modificación en los parámetros de interpretación del mundo, de constitución de identidades y realidades sociales, generando un efecto performativo “o de segundo orden” de las políticas educativas que son cambios en los valores y orientaciones generales de la política o del gobierno y que no fueron explicitadas por los formuladores de la política. (Bowe, R. y S. Ball & A. Gold, 1992; Ball, 1997; 2002).

Bajo la lógica de la performatividad, “el acto de enseñar y la subjetividad del profesor sufren profundos cambios con el nuevo panotismo de la gestión de la calidad y la excelencia y las nuevas formas de control empresarial por medio del marketing y del incentivo”. Ese proceso, por un parte, un individualismo creciente que incluye la destrucción de las solidaridades basadas en una identidad profesional común y, por otra, la desafiliación a los sindicatos, como contrarias a la construcción de nuevas formas de filiaciones institucionales y `comunitarias` basadas en la cultura de la empresa. Esto involucra un re-funcionamiento de las relaciones entre el compromiso individual y la acción en la organización (Ball, 2003).

Conclusiones

Asistimos, en las últimas décadas, al establecimiento de una nueva forma de control estatal en la que se fijan objetivos o lineamientos de las políticas y se supervisan los resultados, creando además las condiciones para implantar y diseminar el poder autorregulador del mercado.

Es importante señalar que estas políticas no se cuestionan la presencia del Estado. Por el contrario, como señala Antonio Viñao, las políticas neoliberales necesitan del Estado y también de los sistemas nacionales de educación: “Los necesitan hasta el punto de apropiarse de ellos, de patrimonializarlos y utilizarlos de un modo favorable a los intereses a corto plazo, de las clases o grupos sociales que se benefician de dichas políticas...” (Viñao, 2002).

Como ya hemos señalado, esta racionalidad diseminada por la “nueva ortodoxia” de las reformas y sus mecanismos de control (competencia, evaluación, individualismo, productividad y responsabilidad por los resultados, etc.) ha producido importantes cambios en las condiciones laborales docentes afectando también su vida profesional y personal. También se observan múltiples implicancias en las relaciones interpersonales entre los docentes y con los directivos en las instituciones escolares. Se produce una disminución de la “sociabilidad de la vida escolar” que afecta la dimensión pedagógica de la escuela. El individualismo resultante destruye las solidaridades basadas en una identidad profesional común debilitando la filiación a los sindicatos y las posibilidades de la acción colectiva.

Bibliografía

- Ball, S.J. (1997) *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press, Londres.
- _____ (2003) *The teacher's soul and the terrors of performativity*. En *Journal of Educational Policy*, Vol 28, N°2, 215-228.
- _____ (2003) *Performativity, Privatisation and the Post-Industrial State*. Conferencia dictada en Turku, Finlandia, Mayo. Mimeo.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007) *Privatización encubierta de la educación pública*. Internacional de la Educación. Bruselas.

- Barroso, J. (2002) *Sistèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal*.
- CTERA, CNTE, Colegio de Profesores; AFUTI-FENAPES-LPP (2005) *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un Balance crítico*. Clacso; Buenos Aires
- Dubet, F. (2006) *Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona; Gedisa Editorial.
- _____ (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona; Gedisa Editorial.
- _____ (2004) "Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo". En Tenti Fanfani, E. (Org.) (2004) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires; IIEP-Unesco.
- Esteve, J. M. (2006) "Identidad y desafíos de la condición docente". En Tenti Fanfani, E.(comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*; IIEP/OSDE/ Siglo XXI Editores; Buenos Aires.
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comps.) (2006) "Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?" Buenos Aires; Noveduc.
- Fundación Nueva Sociedad (2002) "Un camino de oportunidades. De política educativa, estrategias y resultados. Intervenciones en la Provincia de San Luis". San Luis. S.d.e.
- Hargreaves, A (1997) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- Lang, V. (2006) "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos". En Tenti Fanfani, E.(comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires; IIEP/OSDE/ Siglo XXI Editores.
- Liotard, J. F (1994) *La condición posmoderna*. Madrid; Cátedra.
- Maroy, Ch. et Dupriez, V. (2000) *La régulation dans les systèmes scolaires. Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*. En: *Revue Française de Pédagogie*, N° 130, janvier-fevrier-mars.
- Miranda, E. y Otras (2007) *¿El principio del fin del sistema educativo nacional? Procesos emergentes de multirregulación y efectos en los sistemas educativos provinciales*. Ponencia presentada en: IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. "Sociedad,

Cultura y Educación” Universidad Nacional del Comahue, Abril 2007.

- _____ (2004) Políticas de reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba. Córdoba; Editorial Brujas.
- Rivas Flores, J. I. (2005) “El profesorado del siglo XXI”. En VV.AA.: Enfoques en Educación. Administración Nacional de Educación Pública, AECI; Uruguay.
- Tenti Fanfani, E. (Org.) (2004) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IPE-Unesco. Buenos Aires.
- _____ (Comp.)(2006). El oficio de educar. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores-IPE-Unesco. Buenos Aires.
- Viñao Frago, A. (2002) Sistema educativos, culturas escolares y reformas. Madrid, Morata.
- Whitty, G.; Power, S.; Halpin, D. (1998) La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación. Morata, Madrid.

.