



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DOCTORAL

**Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum.
Un estudio del devenir de la reforma en escuelas
secundarias públicas de Santa Cruz.**

Por Carla Andrea Villagran

Dirección:
Dra. Grinberg Silvia Mariela

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Agosto de 2018.

ÍNDICE

ÍNDICE	2
ÍNDICE DE RECURSOS GRÁFICOS Y VISUALES	4
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	5
AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN FUNDAMENTACIÓN Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
PRIMERA PARTE: CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA	25
<hr/>	
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	26
1. ANTECEDENTES EN TORNO A LAS NOCIONES DE CURRÍCULUM, REFORMA Y POLÍTICAS CURRICULARES	29
1.1. LA MADUREZ DE LOS ESTUDIOS DEL CURRÍCULUM	36
1.2. EL CURRÍCULUM: PRÁCTICA DE TEORIZACIÓN, INVESTIGACIÓN Y OBJETO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	39
1.3. EL CURRÍCULUM COMO PRÁCTICAS CULTURALES Y PRÁCTICAS DE SIGNIFICACIÓN	44
1.4. PERSPECTIVA CÍCLICA Y PUESTA EN ACTO DE LAS POLÍTICAS DESDE LA SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN	52
1.5. REFORMA, GUBERNAMENTALIDAD Y TECNOLOGÍAS POLÍTICAS	55
1.6. EFECTOS Y AFECTOS DE LA REFORMA	66
1.7. GUBERNAMENTALIDAD, CONFIGURACIÓN DEL <i>MILIEU</i> Y SERIE ESPACIO-TIEMPO	72
CAPÍTULO 2. ABORDAJE METODOLÓGICO	78
2. EL ABORDAJE DE LA REFORMA EN CLAVE MICROFÍSICA	80
2.1. EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO Y SUS APORTES EN EL DISEÑO CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN	84
2.2. TRABAJO DE CAMPO, OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	87
2.2.1. LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	90
2.2.2. ACERCA DE LA ANALÍTICA	96
2.3. EN LA ESCUELA: RELATOS DE CAMPO ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DE INVESTIGADORA	100
2.4. LAS ESCUELAS EN CONTEXTO	111
SEGUNDA PARTE: EL DEVENIR DE LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	116
<hr/>	
CAPÍTULO 3. EL DERROTERO DE LA REFORMA CURRICULAR	117
3. LA REFORMA CURRICULAR EN CÓMODAS CUOTAS	119
3.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LA REFORMA	124
3.2. LA LLEGADA DE LOS TEXTOS OFICIALES Y SU CENTRALIDAD EN LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN	128
3.3. LOS EJES DE LA REFORMA EN LA ESCUELA	132
3.3.1. ACERCA DE LA NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR	134
3.3.2. EL NUEVO DISEÑO CURRICULAR: ENTRE LO PRELIMINAR Y LO DEFINITIVO	139
3.3.2.1. CUANDO UNA REUNIÓN HACE UNA DIFERENCIA	146
3.3.3. LA DEFINICIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE LOS BACHILLERATOS	153
3.3.4. “ <i>EL DISPOSITIVO ESTÁ DE MODA</i> ”: LAS NUEVAS REGULACIONES EN LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES	163

CAPÍTULO 4. LA CONFIGURACIÓN DEL <i>MILIEU</i> DE REFORMA Y LA MATERIALIZACIÓN DE LOS CAMBIOS	170
4. EL <i>MILIEU</i> DE LA REFORMA	173
SECCIÓN I: TIEMPOS	179
4.1. EL ELEMENTO TEMPORAL: EL <i>CHRONOS</i> DE LA REFORMA CURRICULAR	180
4.1.1. IRRUPCIÓN DE LA NUEVA SECUNDARIA	182
4.1.2. SUPERFICIALIDAD Y PREMURA EN EL TRABAJO INSTITUCIONAL EN TORNO A LA REFORMA	190
SECCIÓN II: ESPACIOS	198
4.2. EL ESPACIO DE LA REFORMA: ENTRE LA FABRICACIÓN PRECARIA DEL ESPACIO ESCOLAR Y LA PRECARIEDAD DE LAS REFORMAS	199
4.2.1. REFORMA PRESENTE, ESPACIO AUSENTE	202
4.2.2. QUÉ PRODUCEN LOS ESPACIOS (O SU AUSENCIA)	215
4.3. COROLARIO ESPACIAL DE LA REFORMA	227
TERCERA PARTE: TECNOLOGÍAS DE REGULACIÓN Y E/AFECTOS	243
<hr/>	
CAPÍTULO 5. VIVIR EN REFORMA: LAS ESCUELAS EN ESTADO DE REFORMA PERMANENTE	244
5. <i>BREAKING NEWS</i> : LAS ESCUELAS EN ESTADO DE ALERTA	248
5.1. ESTRATEGIAS DIFERENCIADORAS COMO EFECTO DE VIVIR EN REFORMA	256
5.2. LA NOVEDAD COMO TECNOLOGÍA DE REGULACIÓN EN LA RETÓRICA REFORMISTA	267
5.3. “ANIMARSE A”: EL LLAMADO A LA REVISIÓN E INNOVACIÓN PARA LA PUESTA EN ACTO DE LOS CAMBIOS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR	272
5.3.1. REVISIÓN, INNOVACIÓN Y RENOVACIÓN: LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES Y OTROS TEXTOS OFICIALES	277
5.3.2. EL CAMBIO ES CUESTIÓN DE ACTITUD, INTELIGENCIA Y RESPONSABILIDAD	283
5.4. ETHOPOLÍTICA DEL VIVIR EN REFORMA: MIRARSE A UNO MISMO. REFLEXIÓN Y AUTOGOBIERNO	287
5.4.1. “LO QUE SÍ HACEN TODOS ESOS DOCUMENTOS ES HACERTE PENSAR ¿NO?”	289
5.4.2. REFLEXIÓN DE SÍ Y RESPONSABILIZACIÓN: VOLVER LA MIRADA HACIA UNO MISMO	292
CAPÍTULO 6. EFECTOS Y AFECTOS DE REFORMA	296
6. PREMIO Y CASTIGO: DISPUTAS Y POLARIZACIONES COMO EFECTOS DE PODER	299
6.1.1. ACERCA DE LA AUTORIDAD Y LA TAREA PEDAGÓGICA	307
6.1.2. AFECTOS EN LA TAREA PEDAGÓGICA	313
6.2. ¿AL FINAL QUÉ? DIAGNÓSTICOS APOCALÍPTICOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y LOS JÓVENES	320
6.3. ¿DÓNDE ESTÁ EL SABER? LA OPACIDAD DEL CONTENIDO ESCOLAR COMO PARADOJA CURRICULAR	328
6.4. EL EFECTO Y EL AFFECTO: APOSTAR PERMANENTE EN LA ESCUELA	338
6.4.1. “TIRAR TODOS PARA EL MISMO LADO”	348
CONCLUSIONES	357
REFERENCIAS	369

ÍNDICE DE RECURSOS GRÁFICOS Y VISUALES

Cuadro N° 1: Entrevistas realizadas por escuelas en Caleta Olivia (2013-2017)	91
Cuadro N° 2: Total de entrevistas y observaciones realizadas (2013-2017).....	92
Cuadro N° 3: Red semántica de códigos y sus relaciones.....	99
Mapa N° 1: Ubicación de las escuelas en la ciudad de Caleta Olivia según % de NBI.....	113
Cuadro N° 4: Cronología de las etapas de la reforma general y curricular en Santa Cruz.	122
Plano N° 1: Escuela Secundaria 1. Ex gimnasio escuela primaria.....	204
Plano N° 2: Escuela Primaria Pública antes de la cesión del espacio a la ES2	205
Plano N°3: Distribución espacial del edificio escolar una vez creada la ES2.....	206
Foto N° 1: Vista trasera del predio escolar.....	228
Foto N° 2: Vista desde puerta de ingreso de la ES1	229
Foto N° 3: Gimnasio en sí-ES1	230
Foto N°4: Ingreso, rectoría y sala de profesores-ES1	231
Foto N° 5: Cerramiento externo del hall ES1.....	232
Foto N° 6: Aula construida a partir del cierre de una de las puertas de ingreso	233
Foto N°7: Vista frontal de la ES1	235
Foto N° 8: Vista en altura del predio educativo de la ES2.....	235
Foto N° 9: Hall de acceso a la escuela y de usos múltiples de la ES2	237
Foto N° 10: Hall de la escuela-ES2	238
Foto N° 11: Interior de la preceptoría ES2.....	239
Foto N°12:Aula en gimnasio de la ES2.....	240
Foto N° 13: Hoja de aportes y consultas en jornada del ETC	330

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

Acdo.-Acuerdo

AITE-Apoyo Institucional a las Trayectorias Escolares

Art.-Artículo

CABI-Colegios Abiertos

CFE-Consejo Federal de Educación

CFCyE-Consejo Federal de Cultura y Educación

CIC-Centro de Integración Comunitario

CIRISE-Centro de Intercambio y Reservorio de Información Socieducativa

CPE-Consejo Provincial de Educación

CPES-Colegio Provincial de Educación Secundaria

DC-Diseño Curricular

DPES-Dirección Provincial de Educación Secundaria

DRZN-Dirección Regional de educación Zona Norte

EGB-Educación General Básica

ES1-Escuela Secundaria 1

ES2-Escuela Secundaria 2

ESO-Educación Secundaria Obligatoria

ETC-Equipo Técnico Curricular

LEN-Ley de Educación Nacional

LEP-Ley de Educación Provincial

LFE-Ley Federal de Educación

NAPs-Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

NBI-Necesidades Básicas Insatisfechas

NyCs-Nacidos y Criados

PDTS-Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social

Res.-Resolución

TIC-Tecnologías de la Información y Comunicación

*A Itati, Mateo y Vic que
conforman el tejido
elástico, permanente y
necesario que impulsa
y sostiene mi vida*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco al CONICET porque a partir del otorgamiento de una beca doctoral pude formarme sostenidamente.

A Silvia Grinberg quien desde su generosidad, lectura atenta, insistencia y rigurosidad, ha ejercido su rol como directora con maestría. Sus aportes, orientaciones y marcaciones estuvieron presentes desde el momento en que el problema de investigación comenzaba a tomar forma y aún siguen estando. Gracias por los saberes y el acompañamiento durante todo el recorrido.

Como todo “yo” lleva consigo un “nosotros” quiero agradecer al conjunto de personas que compartieron ideas, pensamientos, textos, tiempos, espacios, discusiones y que conforman el contexto de esta tesis. A mis compañeras y compañeros del Área Sociopedagógica de la UNPA-UACO: Silvia, Marie, Maru, Laura, Ceci, Andrés, Lucas, Edu y Mauro. A Ro, quien fue amiga y compañera. A ellas y ellos, por conformar la trama colectiva necesaria para el pensamiento y la escritura de una tesis. Pero además, y más importante, por seguir creyendo que es posible una educación más democrática, inclusiva e igualitaria. A ustedes, por apostar políticamente a la investigación educativa y social con compromiso y humanidad.

A las escuelas, docentes, directivos, asesoras y asesores y auxiliares que han permitido la realización del trabajo de investigación de esta tesis desde la apertura, sus palabras y sus tiempos. Porque encontrarme con sus relatos significó encontrarme con un conjunto de acciones pequeñas, casi inadvertidas y difusas que devienen en grandezas en tiempos aciagos para la educación pública.

A mi familia: Itati, Mateo, Vic, Mirta, Carlos, Dana, Brenda, Roque, Elías y Rami. El ensamble del rol y las acciones de cada uno son la estrategia perfecta y amorosa de cuidado, sostén y aliento. Sin el apoyo incondicional, las ayudas, los tiempos, las distracciones y alegrías, esta tesis no hubiera sido posible.

RESUMEN

Desde fines del siglo XX las reformas en el sistema educativo, impulsadas por las agencias estatales, han colocado al curriculum en el centro de la escena (Braslavsky, 1995; Dussel, 2005; 2006; 2014; Grinberg, 2012; Grinberg y Levy, 2009; Palamidessi, 2000; Popkewitz, 1994a, 1994b, 2009; Terigi, 1997a, 1997b, 2004). Ello da cuenta de que los procesos de reforma del curriculum constituyen una línea central de las transformaciones que se están produciendo en los dispositivos pedagógicos y en los modos de regulación de la vida escolar. De alguna manera, desde fines del siglo XX, la reforma del curriculum se ha vuelto lo más estable de la política educativa.

A partir conjunto de debates y tradiciones de investigación de las ciencias de la educación, especialmente, en la intersección de la sociología política de la educación y los estudios del curriculum, esta tesis describe las características que asumen los procesos de recepción y puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de la reforma curricular en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana (Besana, Gutiérrez y Grinberg, 2014; Duschatzky, 2008; Grinberg, 2011; Prévôt-Schapira, 2000; Redondo, 2004). Esta mirada se centra en y recupera la perspectiva de la cotidianidad de los procesos sociopolíticos de producción del curriculum tal y como son vividos por docentes, directivos y asesores de las escuelas. Esto es, cómo son vividas esas transformaciones, cómo son interpretados los documentos que contienen la retórica del cambio, cuáles son sus efectos en la regulación de la vida de las instituciones desde la mirada y perspectiva de los docentes, equipos directivos, asesores pedagógicos y, especialmente, cómo son afectados (Ahmed, 2004, 2010; Berlant, 2011; Massumi, 2009) ellos mismos. En suma, nos preguntamos cómo son experimentadas las políticas y reformas del curriculum (Grinberg y Levy, 2009) en la vida diaria de las escuelas de nivel secundario desde la perspectiva de los equipos docentes y directivos, atendiendo a la producción del *milieu* (Foucault, 2006) tal como se configura en las escuelas como ámbito y soporte de la materialización de los cambios. Asimismo, describimos las acciones que realizan los sujetos día a día para el sostenimiento de la escolaridad en escuelas inscriptas en sectores populares, las dinámicas que generan y las múltiples apuestas insistentes e imperceptibles que realizan para hacer de sus vidas y la vida escolar una vida más vivible (Butler, 2017).

Proponemos aportar una mirada respecto de la vida política del curriculum, desarrollando elementos para el análisis y la reflexión sobre las características que asumen las políticas curriculares desde la cotidianidad de la escuela, así como la descripción densa (Geertz, 1987) de las prácticas de interpretación y traducción de las políticas (Ball, Maguire, Braun y Hoskins, 2011) tal como tienen lugar en su hacer diario.

INTRODUCCIÓN

FUNDAMENTACIÓN Y RELEVANCIA DEL
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las crisis, reformas y transformaciones de la escolaridad han sido eje de debates académicos así como objeto de las políticas educativas que desde fines del siglo vienen colocando al currículo en el centro de la escena (Braslavsky, 1995, 2000, 2001; Dussel, 2005; 2006; 2014; Grinberg, 2012; Grinberg y Levy, 2009; Palamidessi, 2000; Popkewitz, 1994a, 1994b, 2009; Terigi, 1997a, 2004). Si esto es válido para el mundo globalizado, en el caso particular de Argentina se han vivido dos reformas estructurales en el transcurso de veinte años. Una primera en los años noventa a partir de la Ley N° 24.195 sancionada en el año 1993. La segunda, desde el año 2006, enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) por medio de la cual aún se están poniendo en marcha cambios tanto en la estructura del sistema escolar como en los diseños curriculares. En este clima de reforma es que hemos formulado el proyecto de investigación que dio lugar a esta tesis, donde entendimos clave la pregunta por las reformas desde el punto de vista de las escuelas secundarias puesto que es el nivel de enseñanza que, a partir de la sanción de la LEN, adquiere centralidad por su obligatoriedad y se vuelve objeto de gran parte de esas transformaciones. Así, si bien esta tesis aborda las reformas curriculares en un plano local en su intersección con lo nacional, se realiza en el marco de la creciente preocupación académica y el desarrollo de investigaciones en torno a la puesta en acto de las reformas educativas.

Se trata de un conjunto de debates que atraviesan a la política educativa y a los estudios curriculares en el nivel nacional como regional, así como se instala en una agenda de investigación a nivel global (Ball, 2002, 2012; Ball et al., 2012; Popkewitz, 1994a, 1994b, 2000, 2010) que se preocupa por la comprensión de los cambios políticos desde la vida escolar. La pregunta política por las reformas, sus legados e impactos en la vida de las escuelas está adquiriendo cada vez más relevancia (Cantero y Celman, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011; Ferreyra, 2012; Frigerio, 2000; Giovine, 2008, 2012; Gorostiaga y Tello, 2011; Miranda, 2001, 2017; Tiramonti 2015a, 2015b).

En este marco, la presente tesis se sitúa en el campo de las ciencias de la educación, especialmente, en la intersección de la sociología política de la educación y los estudios del curriculum. En el cruce de esos debates conceptuales y de tradiciones de investigación nos proponemos describir la recepción y puesta en acto (Ball et al., 2012) de la reforma del curriculum en la cotidianeidad de escuelas de educación secundaria emplazadas en

contextos de pobreza urbana (Besana et al., 2014; Duschatzky, 2008; Grinberg, 2011; Prévôt-Schapira, 2000; Redondo, 2004). Si bien a lo largo de esta tesis nos ocupamos de la definición de la noción de puesta en acto y sus implicancias, aquí importa señalar que este concepto refiere a la recepción y materialización de la reforma atendiendo a: los diseños curriculares, los cambios en la estructura de niveles, orientaciones, agrupación de espacios curriculares y de profesores por campos de conocimiento, regímenes académicos, evaluación y estrategias propuestas para el seguimiento de la trayectoria escolar.

Asumida esta mirada centrada en la vida escolar de la reforma, proponemos comprenderla como un continuo que incluye tanto las comunicaciones de las políticas a la escuela, es decir ese momento de recepción de informaciones, textos o normativas, así como un proceso más extenso que implica la puesta en marcha de los cambios en el devenir cotidiano de la escuela. Importa aquí ocuparse de las dinámicas del hacer diario de las políticas curriculares de reforma.

Así, recuperamos la noción de *milieu* (Foucault, 2006) en tanto proponemos que en ese hacer las reformas involucran la producción de un ambiente objeto de intervenciones y mecanismos de poder tanto como el soporte para la circulación de esas acciones de regulación de las conductas. Ello implica dar cuenta de la singular configuración de la serie tiempo-espacio (Foucault, 1997) en las escuelas en tiempos de reforma, así como las vivencias de esa configuración y la materialización de los cambios. De manera que proponemos una analítica de las reformas entendiendo que se trata de un conjunto de políticas que en las escuelas producen la configuración de un campo de múltiples intervenciones de poder; esto es, un *milieu* particular signado y que signa las características de la recepción y puesta en acto de una reforma general a nivel del sistema educativo.

Partiendo de estos planteos, esta tesis se adentra en un área aun escasamente abordada en el campo de la investigación educativa en general y de los estudios curriculares en particular: la investigación de las políticas curriculares desde la perspectiva de las instituciones escolares. Ello involucra la particularidad de estudiar la puesta en acto de las políticas curriculares desde y en la cotidianeidad escolar con un fuerte acento en la sincronía, es decir, en el mismo momento histórico en que los diferentes documentos vinculados al curriculum fueron llegando a las escuelas, en el marco de la reforma escolar en Santa Cruz y su devenir.

A partir de este enfoque, analizamos el proceso de recepción y puesta en acto de la reforma curricular que implicó diversos momentos e instancias: desde el complejo proceso de diseño y desarrollo de esas reformas a nivel provincial e institucional hasta el devenir de esos diseños en la vida escolar. El trabajo de investigación se realizó en ese contexto del devenir de los cambios curriculares a nivel de las instituciones. Cabe señalar que si bien la investigación se ocupa de las reformas curriculares en la provincia de Santa Cruz entre los años 2013 y 2017, la pregunta por las reformas, las dinámicas y sus efectos en la vida de las escuelas involucra un conjunto de debates que atraviesan al campo de manera global (Ball, 1998, 2002, 2012; Popkewitz, 1994a, 1994b; Viñao Frago, 2007a, 2007b).

Resulta clave indicar que no se trata del estudio de la reforma desde el punto de vista de su diseño en las agencias oficiales y su constatación con aquello que acontece, sino del momento en que ese diseño se pone en contacto con las escuelas y lo que sucede a partir de allí. A ello alude la noción de recepción. Seguidamente y, entendiendo que se trata de un continuo, a través del concepto de puesta en acto nos referimos al proceso y devenir de esas políticas en la cotidianeidad de la vida escolar. Es decir, describimos el proceso a través del cual la escuela es informada de los cambios que se va a implementar y, seguidamente, el proceso continuo de puesta en acto en la vida escolar, del que la recepción es parte.

Se trata de acercarse a la reforma en su devenir, entendida como prácticas que no involucran un minuto cero de inicio ni de finalización. La dimensión temporal asume centralidad en el análisis de los procesos de recepción y puesta en acto de una reforma a nivel general en el sistema educativo y, especialmente, curricular. Enfocar el estudio de las transformaciones del currículum desde la vida escolar permite comprender las múltiples temporalidades de una política de reforma. Temporalidades diversas que se tensionan, solapan y chocan en el ámbito de las instituciones escolares.

Esta tesis se propone aportar, así, una mirada respecto de la vida política del currículum, ocupándose del desarrollo de elementos para el análisis y la reflexión sobre las características que asumen las políticas curriculares desde la cotidianidad de la escuela, así como la descripción densa (Geertz, 1987) de la recepción y de las prácticas de interpretación y traducción (Ball et. al., 2011) tal como tienen lugar en su hacer diario.

Entendemos que a través de un estudio de estas características podemos contribuir a la comprensión de los avatares de la producción sociopolítica del currículum en el nivel de

las instituciones, describiendo cómo los sujetos¹ producen y son producidos por el currículum, caracterizando cómo priman unos aspectos sobre otros a la hora de realizar definiciones sustanciales con relación a los espacios curriculares, su organización y contenido, que afectan a la formación de los estudiantes. Asimismo, aporta a la comprensión respecto de cómo se traman las relaciones entre los sujetos y cómo se ponen en juego consideraciones de tipo epistemológicas, pedagógicas y laborales en momentos de participación y toma de decisiones, entre otras cuestiones, que se encuentran atravesados por las políticas curriculares. De modo que en esta mirada entendemos que las políticas y, por tanto, su estudio no terminan en la puerta de las escuelas. De hecho, nos ocupamos de esas políticas en ese nivel de la recepción y los procesos de puesta en acto de las transformaciones operadas en el currículum en las escuelas; esto es, cómo son realizadas esas transformaciones, cómo son interpretados los documentos que contienen la retórica del cambio, cuáles son sus efectos en la regulación de la vida de las instituciones desde la mirada y perspectiva de docentes, equipos directivos² y asesores pedagógicos. Importa, especialmente, cómo son afectados por esas transformaciones. En suma, nos preguntamos cómo son experimentadas las políticas y reformas del currículum (Grinberg, 2009) en la vida diaria de las escuelas de nivel secundario desde la perspectiva de los docentes y directivos, atendiendo a la producción del *milieu* tal como se configura en las escuelas como ámbito de intervención y soporte de la materialización de los cambios.

Consideramos que esta tesis puede significar un aporte a las Ciencias Sociales y, particularmente desde el campo sociopedagógico, a los estudios del currículum (Da Silva, 1999). En el campo de los estudios del currículum son aún escasas las investigaciones sobre la reforma del currículum en acción, que analicen los significados y posicionamientos, posibilidades y dificultades que viven las escuelas y, desde ya, que refieran a los equipos directivos y docentes con relación al currículum y, más aún, en el momento de puesta en acto de reformas como es el caso que aquí nos ocupa. Si bien se vienen realizando investigaciones sobre políticas curriculares en tiempos de reforma educativa, sostenemos que esta tesis se asienta en esas bases y ofrece una mirada novedosa en tanto que, más que

¹ Utilizamos la noción de sujeto en sentido foucaulteano: "(...) por un lado, sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia y, por otro, ligado a su propia identidad por conciencia o autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y sujeta (Foucault, 1984, p. 245).

² En la provincia de Santa Cruz la máxima autoridad de las escuelas de educación secundaria se denomina rector/a y vicerrector/a que, en algunos casos, englobamos como equipos directivos.

enfatar en el aspecto del currículum escrito y formal, procura recuperar la perspectiva de la cotidianidad y de los actores desde la sociología y los estudios del curriculum.

Junto con Da Silva (1997, 1998) partimos del supuesto de que el currículum es un ámbito de producción de significados, por lo que la noción de recepción tal como aquí la planteamos, no sólo no remite a la pasividad de los sujetos respecto de la reforma sino que, se entiende, son partícipes necesarios en su realización. Asimismo, hay un plano de las prácticas curriculares en el nivel de la escuela, que sólo pueden entenderse como formando parte de esa trama propia de las prácticas político-curriculares. En este sentido, la pregunta que convoca a esta tesis refiere a los procesos cotidianos de producción política del curriculum en tiempos de reforma.

Es en este marco que el *objetivo general* de la tesis es describir la recepción y puesta en acto de la reforma curricular en el devenir cotidiano de escuelas secundarias públicas en contexto de pobreza de la provincia de Santa Cruz desde la perspectiva de los equipos docentes y directivos. Atendiendo a los procesos cotidianos, la problematización define dos momentos: a) las dinámicas de la recepción inicial de la reforma en las escuelas, la comunicación de los cambios, la difusión de los documentos que llegan a las instituciones, las reuniones e instancias de trabajo que se realizan así como, en esas dinámicas, las significaciones que los docentes realizan sobre las políticas de reforma y b) la instancia de puesta en acto como un proceso más largo que involucra la interpretación, contestación, reconfiguración y traducción de las políticas curriculares en el devenir de la vida escolar.

Los *objetivos específicos* son: 1) caracterizar las formas que asume la producción del *milieu* en las escuelas, atendiendo a sus espacialidades y temporalidades, como objeto y soporte de intervenciones en tiempos de reforma; 2) caracterizar desde la perspectiva de los equipos directivos y docentes las políticas curriculares de la educación secundaria obligatoria; 3) describir desde una perspectiva cíclica las políticas y prácticas curriculares en tiempos de reforma atendiendo a la recepción y dinámicas que se generan en las instituciones escolares; 4) analizar los relatos que producen los equipos directivos, docentes y asesores pedagógicos, sobre el currículum y su reforma en lo referente a la estructura curricular, las asignaturas, los contenidos y su enseñanza en el hacer diario de la vida

escolar y 5) caracterizar la puesta en acto de la reforma curricular desde la mirada de los rectores, asesores y docentes.

A partir de lo expuesto, formulamos a modo de *hipótesis* que las prácticas curriculares que tienen lugar en las escuelas en tiempos de reforma involucran distintos modos de afección, apropiación, significación y contestación de las políticas curriculares por parte de los sujetos. Entre otros aspectos, que fueron objeto de la indagación, se entiende que la recepción y puesta en acto de la reforma curricular se produce en un *milieu* y en un conjunto de afectaciones múltiples que involucran intervenciones y tecnologías políticas y producción de saberes, que articula elementos de la serie tiempo-espacio. También esos modos de apropiación y materialización se vinculan con las concepciones que los docentes construyen sobre el curriculum escolar a partir de su formación y de las características que presentan las instituciones en donde trabajan.

Algunos de los *supuestos* centrales que forman parte del conjunto de planteos hipotéticos de la tesis son:

-Las políticas se ponen en acto como un proceso complejo y de permanente redefinición que no es lineal sino que provoca procesos en las escuelas que, incluso, pueden volverse opuestos a aquellos que se esperan. En esta línea, las políticas no son “implementadas” sino puestas en acto, produciendo la regulación y gobierno de la vida escolar.

-La materialización de los cambios se/produce en un ambiente de ensamble de elementos temporales, espaciales y afectivos. Esto supone pensar que la reforma conforma un *milieu* en tanto ámbito y soporte de una materialización de los cambios que involucra el carácter específico como aleatorio de tiempos, espacios y conductas.

-Las reformas en sí producen efectos de reforma más allá del carácter explícito o implícito, directo o indirecto, claro o ambiguo de los documentos oficiales que comunican y establecen las transformaciones. El proceso de reforma activa dinámicas de cambio independientemente de la distancia o acuerdo con aquello planificado. Es decir, que de aquellos efectos que produce la reforma y que son más claramente identificables, hay otros que se producen por la misma existencia de la reforma, por hablar en lenguaje de reforma, calando profundamente en la subjetividad.

-En las escuelas se producen procesos de solapamiento y articulación de múltiples temporalidades de las políticas, de las agendas de gobiernos y de las dinámicas cotidianas propias. Por ello, el tiempo es una dimensión central de análisis de los procesos de recepción y puesta en marcha de las reformas del sistema educativo a nivel de las escuelas.

-Es en el cotidiano escolar donde acontecen y se entrelazan una multiplicidad de complejos aspectos políticos que atraviesan las prácticas, en las cuales es posible identificar procesos de afectación y de regulación de las políticas y retóricas oficiales.

-Las sensaciones de malestar, temor, incertidumbre y confusión que muchas veces se generan a través de los cambios, constituyen parte integral de las políticas y retóricas reformistas y son parte clave de la puesta en acto. Asimismo ese malestar se tensiona permanentemente con el “hacer” y el trabajo de docentes y equipos directivos para, no sólo, la materialización de los cambios sino, también, para el funcionamiento de las escuelas.

En las escuelas santacruceñas la reforma se pone en marcha en el año 2013, reconociendo a nivel del Consejo Provincial de Educación santacruceño etapas previas y propedéuticas de la misma desde el año 2009. En educación secundaria se producen modificaciones vinculadas a la organización pedagógica e institucional; se cambia la denominación de Polimodal a “Colegio Provincial de Educación Secundaria (CPES)”; se elaboran documentos de consulta sobre los fundamentos políticos y pedagógicos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sobre la estructura curricular del Ciclo Básico y Ciclo Orientado y sobre las diferentes orientaciones del nivel. Con respecto al proceso de elaboración del Diseño Curricular Provincial para la Educación Secundaria, en un primer momento se diseñan y difunden los borradores del Diseño Curricular Provincial para el Ciclo Básico, luego se aprueba la estructura curricular del Ciclo Orientado y, en diciembre del año 2015 se aprueba el documento final del Diseño Curricular para la totalidad de años y modalidades de este nivel.

En este escenario, nos preguntamos por los procesos de recepción y puesta en acto (Ball et al., 2012) de la reforma curricular en el nivel de las escuelas. Adquiere centralidad para este estudio la perspectiva cíclica en los estudios del curriculum que supone pensar las prácticas de reforma desde diferentes momentos. En clave cíclica, siguiendo a Bowe, Ball & Gold (1992) esos momentos involucran: por un lado, aquel en que se planifica en las agencias oficiales y llega a la escuela y, por el otro, el proceso de hechura y puesta en acto

a cargo de los sujetos en las escuelas. Si bien este segundo momento es continuidad del primero nos referimos a éstas prácticas en su larga duración. En este sentido nos interesa centrarnos en la cotidianidad escolar, en la trama de la experiencia de los sujetos, cómo ellos tramitan estos procesos de reforma, qué sentires, resistencias, tensiones y negociaciones tienen lugar en la dinámica escolar.

Si, siguiendo a Popkewitz (2010), el curriculum remite a sistemas de razón que generan tesis culturales sobre los modos de vida e involucra prácticas de regulación de la vida escolar, la pregunta por la puesta en acto de las políticas curriculares remite a los sistemas de reglas en tanto definen formas de hablar de la educación, quiénes pueden hacerlo, cómo se estructura la voluntad, cómo se producen los deseos y disposiciones y, vinculado a la noción productiva del poder, cómo se vislumbran posibilidades (Popkewitz, 1994b, 1997).

Proponemos, asimismo, que los procesos de reforma del curriculum constituyen una línea central de las transformaciones que se están produciendo en los dispositivos pedagógicos y en los modos de regulación de la vida escolar. De alguna manera, desde fines del siglo XX, la reforma del curriculum se ha vuelto lo más estable de la política educativa.

En la perspectiva que construimos para el abordaje del objeto de estudio, sostenemos, junto a Ball (2002), que las reformas son mecanismos de cambios técnicos y estructurales pero, fundamentalmente, mecanismos que pretenden “reformular” profesores, o mejor dicho, lo que significa ser profesor. Así, los procesos de reforma se constituyen en tecnologías de regulación social, o de re-regulación donde el Estado asume un papel crucial (Ball, 2007; Giovine, 2012). De forma tal que su estudio involucra las cambiantes relaciones de saber y poder que vincula a los individuos con problemas de gobierno (Foucault, 2006, 2007a, 2007b; Giovine, 2012; Grinberg, 2008, 2013; Larrosa, 1995; Narodowski, 1994; Pontgraz, 2013; Popkewitz, 1994a, 1997, 2003; Veiga-Neto, 2010, 2011).

En Argentina, la capacidad regulatoria del Estado se expresa en las políticas educativas y en las justificaciones pedagógicas y administrativas que se impulsan a nivel nacional y que, luego, las jurisdicciones provinciales ponen en marcha en sus ámbitos y con sus recursos. En este trayecto hasta la recepción por parte de los sujetos en la escuela, se

encuentra la intervención que hacen las diferentes autoridades investidas de poder público, que definen los modos de circulación e implementación de las políticas educativas. Ahora, lejos de entender que con la recepción se termina el análisis de la política para pasar al nivel de la escuela, aquí proponemos que uno continúa en el otro no sólo como recepción sino como política en sí.

Siguiendo estos planteos, no se trata de la implementación de las políticas como proceso de ejecución sino, más bien, como regulación y gobierno de la vida escolar que, a la vez, es contestada; sintéticamente, las políticas se “ponen en acto”, esto es, como un proceso complejo y de permanente redefinición donde la ejecución no sólo no es lineal, sino que provoca procesos en las escuelas que incluso pueden volverse opuestos a aquellos que se esperan. Entendemos que esta mirada es nodal tanto para comprender los efectos de las políticas de reforma ya puestas en marcha como para futuros procesos que puedan realizarse. Hemos aquí la justificación de la relevancia de una mirada de estas características a la vez que el tono propositivo de la tesis.

Si bien hay definiciones oficiales, con clara intención normativa, hay prácticas que sólo pueden comprenderse a la luz de aquello que en la vida de la escuela sucede. Por ello, la pregunta que orienta esta tesis se vincula, justamente, con los procesos que se generan en el momento en que los discursos y prácticas de regulación que involucra el campo oficial de producción del curriculum, se encuentran en la escuela. De forma tal que nos acercamos a la vida del curriculum como trama política porque es en esa cotidianeidad que los conjuntos de políticas adquieren espesor y materializaciones particulares. Es en las prácticas pedagógicas (Martinez Boom y Tamayo Valencia, 1990; Zuluaga Garcés, 1999), donde se producen procesos vinculados tanto a la reproducción, resistencia, aceptación o el diseño de prácticas curriculares alternativas. Atender a las prácticas pedagógicas se vuelve esencial en esta investigación puesto que hay un nivel de la política curricular asociado con la disponibilidad, cargos y tiempos de los docentes.

Asimismo, las vidas escolares no pueden entenderse sino como parte de esas tramas políticas: cambios de estructura del curriculum que involucran distribuciones de docentes y alumnos que dejan, por ejemplo, a las escuelas teniendo cursos en distintos sectores de un edificio o transformando gimnasios de escuelas en instituciones completas. Éstas, como otras situaciones, reclaman entender que no sólo se trata de la recepción de esas reformas

sino que las mismas atraviesan la vida de las escuelas de muy particulares modos. Son esos modos los que importan porque también comprendemos que son los que muchas veces definen la suerte de las reformas. Por ello, el análisis de las espacialidades constituye un eje vertebrador de los planteos de la tesis. Los espacios son un engranaje clave de las reformas escasamente considerado en los diseños políticos.

Nos acercamos al estudio de las políticas curriculares en la vida de la escuela como expresión de proyectos sociales más amplios. En su forma escrita, la política curricular constituye un documento público en términos educativos (Dussel, 2006). En este sentido, el currículo es práctica discursiva y texto prescriptivo que, en tanto tal, tiene por objeto principal proponer reglas de conducta, de comportamiento, que son hechos para ser puestos en práctica y aprendidos en el día a día (Foucault, 2008). De esta manera, la intención del texto curricular es orientar los qué y cómo de la enseñanza y el aprendizaje, proponiendo modos de organización y tratamiento de los contenidos escolares, estrategias y recursos didácticos, modalidades y criterios de evaluación, a la vez que define roles y concepciones sobre el vínculo pedagógico y, concretamente sobre cómo ser docente.

Realizamos un estudio de cómo las políticas curriculares son puestas en acto en la cotidianeidad escolar en tanto que prácticas políticas; no se trata de la distancia/cercanía entre lo planificado e implementado, sino de los efectos, en términos de afección (Ahmed, 2004, 2010; Berlant, 2011; Deleuze, 2014; Massumi, 2009), de las reformas en las escuelas.

La perspectiva que aquí proponemos se vuelve clave para el estudio de las políticas educativas y también para su diseño. Asimismo, proponemos que un estudio como éste, que se realiza y recupera la experiencia de reforma en escuelas ubicadas en contextos de pobreza urbana, aporta a la descripción de cómo se viven las políticas educativas en escuelas en las que el encadenamiento con ese contexto es más que estrecho. En ese sentido, atendimos permanentemente a las singularidades de los territorios de las escuelas en tanto fragmentos urbanos en los que los sujetos desarrollan formas específicas de vida, de habitar, de desear e imaginar su existencia (Grinberg, 2011).

Sostenemos que los procesos de recepción adquieren matices diversos. Por ello, es crucial la pregunta que refiere a los efectos que produce la reforma y su recepción en tanto tecnología que involucra la conducción de las conductas (Foucault, 2006, 2007a; Rose, 1996, 2007; Rose, O'Malley & Valverde, 2012); efectos que, como se plantea aquí,

también están asociados con los modos de transmisión de esos cambios a las escuelas. Las sensaciones de temor, incertidumbre y confusión que muchas veces se generan a través de los cambios, constituyen parte integral de las políticas y retóricas reformistas y son parte clave de esa puesta en acto. Esta noción, tal como la entendemos aquí, no sólo refiere a aquello que hacen los docentes, también involucra el modo en que las agencias centrales se hacen presentes en la vida escolar y regulan el hacer cotidiano. Esta mirada es central e involucra entender que ese contexto de interpretación y traducción es en sí parte clave de la política educativa.

Planteamos, así, el estudio de las políticas como procesos dinámicos y localizados; para ello, la perspectiva cíclica formulada por Bowe et al. (1992) para el análisis de la trayectoria de las políticas educativas se vuelve fundamental. Si bien aquí no atenderemos a la trayectoria completa de la política educativa, nos enfocaremos en el contexto de la práctica para analizar cómo la política llega a la escuela (Miranda, 2001; Miranda y Lamfri, 2017), cómo cambia, se mueve y cómo va cambiando las cosas mientras se mueve (Ball en Avelar, 2016).

Estamos proponiendo el estudio de las políticas curriculares en la vida escolar, es decir, cómo se comportan allí, cómo llegan, qué efectos producen, qué interpretaciones y traducciones en torno a ellas se realizan, cómo se mueven y van movilizándose a su paso, en su puesta en acto, a los sujetos y a la vida escolar. Se trata de una mirada que puede aportar saber, tanto en el nivel de la planificación de las políticas como de la vida escolar, así como ofrecer resultados que contribuyan a los debates en el campo.

En síntesis, la pregunta que orienta esta tesis gira en torno a las prácticas curriculares en un momento particular que refiere a la instancia de recepción y puesta en marcha y del devenir de los procesos de cambio curricular en las escuelas. Si las reformas regulan y configuran la experiencia y la percepción, así como conducen los sentidos de la elección y la posibilidad de los sujetos, el foco está puesto en cómo las políticas curriculares son significadas y re-significadas en la práctica educativa; ello entendiendo que las y los docentes producen el currículo, en tanto sujetos centrales del desarrollo curricular (De Alba, 2006) y/o agentes de la especificación curricular (Terigi, 1997a) y de ese conjunto de políticas.

Atendiendo a los planteos expuestos, a la hipótesis general y los objetivos, la tesis se organiza en tres partes que contienen los principales supuestos que guiaron el proceso de investigación y el despliegue de las hipótesis específicas para la construcción del objeto de estudio. Utilizamos la noción de despliegue para referirnos a las hipótesis porque sostenemos que, en sus diferentes niveles de definición y explicitación, componen un conjunto de relaciones entre aspectos conceptuales, metodológicos y empíricos. En este sentido, cada parte realiza un abordaje de esas relaciones atendiendo siempre al despliegue de una respuesta/hipótesis a la pregunta general de la tesis. Además, se incluye un apartado introductorio y uno de conclusiones.

En la **Primera Parte** exponemos la construcción conceptual y metodológica de la tesis en dos capítulos. En la **Segunda y Tercera Parte** nos ocupamos de los principales hallazgos de la tesis en torno a dos ejes producto del trabajo de campo. De manera que, en la segunda parte presentamos la descripción analítica del devenir de la reforma curricular de la educación secundaria, atendiendo a su derrotero y a la configuración del *milieu* y, en la tercera parte, desarrollamos las tecnologías de regulación y los efectos y afectos de reforma.

Siguiendo esa organización, el **Capítulo 1** presenta las principales nociones conceptuales y sus relaciones. En este sentido, desde la sociología de la educación crítica y los estudios del curriculum, se recuperan conceptualizaciones en torno a la constitución del campo de estudios del curriculum en el marco de las Ciencias de la Educación. Siguiendo la perspectiva propuesta de articulación conceptual, se avanza en nociones centrales como: curriculum, reforma curricular y reforma educativa. La tesis adopta una perspectiva foucaultea tanto teórica como metodológicamente; por ello, se trabajan los conceptos de gubernamentalidad, tecnologías de gobierno y gobierno de sí. Asimismo se incluyen conceptualizaciones en torno a los afectos, su producción que es siempre social y su papel en la regulación de las conductas. Ello en vinculación con el *milieu*, otra noción foucaultea que aporta a la comprensión de una configuración singular que se produce en las escuelas en tiempos de reforma.

El **Capítulo 2** detalla la estrategia metodológica construida a lo largo del trabajo de investigación de la tesis. Se explican los modos en que se realizó la construcción de la muestra, las estrategias de obtención y análisis de la información. El enfoque etnográfico en

el diseño cualitativo de la investigación transversaliza el capítulo en toda su extensión. Se incluyen, asimismo, reflexiones en torno a la construcción del rol de investigadora y una contextualización de los fragmentos urbanos en los que se ubican las escuelas de la muestra.

La segunda parte incluye dos capítulos: en el **Capítulo 3**, presentamos lo que hemos denominado el derrotero de la reforma curricular de la educación secundaria, es decir el conjunto de acontecimientos enmarcados en las transformaciones provinciales. Un derrotero marcado por la vivencia de irrupción de la reforma que atestigua una serie de acontecimientos que se extienden en el tiempo como un continuum. A partir de las nociones de interpretación y traducción (Ball et.al., 2011), nos acercamos a la vida del curriculum como trama política, porque es en la cotidianeidad de las escuelas que los conjuntos de políticas adquieren espesor y materializaciones particulares. Identificamos y describimos los ejes de las transformaciones curriculares en la educación secundaria y, fundamentalmente, realizamos un análisis que se orienta a las ideas de docentes, asesores y rectores en torno al nuevo diseño curricular, la nueva estructura curricular, las orientaciones y las regulaciones de las trayectorias estudiantiles. Por su parte, el **Capítulo 4**, presenta centralmente la configuración que se produce en las instituciones escolares de un *milieu* de reforma. A partir de esta noción foucaultiana, se apunta a la caracterización y análisis de la serie tiempo-espacio en contexto de reforma. Dividimos, a su vez, el capítulo en dos secciones. En la primera, damos cuenta de la producción de ese ambiente en torno al elemento temporal de la serie. En ese sentido, retomando la descripción cronológica de la primera parte de la tesis, describimos la reforma desde la perspectiva de los miembros de las escuelas desde la vivencia intempestiva. En la segunda sección, desarrollamos las espacialidades de esta reforma cuyas principales características están dadas por la cesión, división y uso compartido de espacios en las escuelas. La serie tiempo-espacio constituye el eje de este capítulo.

La tercera parte se organiza en dos capítulos en torno a la reforma como tecnología de regulación de sí (Grinberg, 2015), sus efectos y las formas de afectación. Así, en el **Capítulo 5** nos dedicamos a caracterizar lo que denominamos *vivir en reforma*, como aquel estado que se configura en las escuelas que supone estar alerta y dispuesto a emprender cambios cuando llegan las *breaking news* educativas. Abordamos específicamente cómo

llegan las transformaciones curriculares a la escuela, cómo se comunican, qué énfasis se realizan en esas comunicaciones y cómo son recibidas por los equipos directivos, asesores pedagógicos y docentes. Se retoma la dimensión temporal mencionada en el capítulo anterior para dar cuenta de los solapamientos y superposiciones que tienen lugar en la escuela, producto de las agendas oficiales y de los tiempos de las instituciones. Analizamos cómo a partir de la recepción y la puesta en acto de las transformaciones, comienza a circular una serie de términos nuevos que conforman un campo semántico de la reforma que advierte diversas formas de apropiación en los sujetos.

El último capítulo de presentación de los hallazgos de investigación recupera uno de los supuestos desplegado a lo largo de la tesis. El **Capítulo 6** desarrolla cómo el hecho de vivir en reforma y constituirse en sujetos en reforma da cuenta de efectos y formas de afectación diversas. Sostenemos que las reformas operan con un elemento afectivo que se constituye en engranaje clave para la puesta en acto de la misma. Las prácticas de gobierno devienen en gobierno de sí produciendo la reflexión, responsabilización e intensificación de la tarea pedagógica. Asimismo, este capítulo apunta a comprender la paradoja entre una vivencia imperativa de las prescripciones respecto del cómo enseñar y cómo evaluar y la poca claridad respecto del contenido, del qué enseñar. La pregunta, entonces, es por el lugar del saber en el marco de las/estas transformaciones curriculares. Los planteos en el último capítulo analítico también profundizan en aquellas prácticas de sostenimiento de la escolaridad como “apuestas” que se realizan cotidianamente en la escuela.

Finalmente, las **Conclusiones** recuperan los principales planteos y resultados de investigación. Se establecen reflexiones respecto del recorrido formativo realizado por la investigadora y se elaboran preguntas que abren a futuras indagaciones.

PRIMERA PARTE

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y
METODOLÓGICA

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Antecedentes en torno a las nociones de curriculum, reforma y políticas curriculares. La madurez de los estudios del curriculum. El curriculum como prácticas culturales y prácticas de significación. La perspectiva cíclica para el análisis de la puesta en acto de las políticas en el marco de la sociología política de la educación. Reforma, gubernamentalidad y tecnologías políticas. Efectos y afectos en el *milieu* de la reforma.

La teoría como caja de herramientas quiere decir: que se trata de construir no un sistema sino un instrumento: una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se establecen alrededor de ellas. Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en alguna de sus dimensiones) sobre situaciones dadas (Foucault, 1992, p. 177)

En este primer capítulo realizamos algunas precisiones conceptuales y presentamos los antecedentes de la investigación vinculados a las nociones centrales puestas en relación en el desarrollo de la tesis. Siguiendo a Foucault (1992) la construcción conceptual del objeto la pensamos como caja de herramientas que envuelve reflexiones, relaciones, tiempos, así como la inscripción en un aquí y ahora. Desde el inicio del trabajo de investigación de esta tesis, la búsqueda bibliográfica y su revisión fueron parte de un proceso gradual y sin detenimiento. Pensar la construcción conceptual o la práctica de construcción y conceptualización en una investigación como caja de herramientas involucra partir de la disponibilidad de instrumentos que están “a la mano” pero que merecen un tratamiento coherente e integrado a la construcción del objeto de estudio. En este sentido, el asunto radica en los usos que hacemos de las perspectivas de los conceptos, con qué otros conceptos y/o líneas temáticas los combinamos y cómo lo hacemos. Eso es, justamente, de lo que hablaba Foucault en sus escritos de coherencia en los abordajes, de coherencia también en los análisis. No de hablar de ella, sino de ejercerla en lo que hacemos los que investigamos.

Foucault señala en *La arqueología del saber* que su trabajo cava fosas para definir su propio camino. Ésa podría ser la pista de las pistas cuando “usamos” perspectivas, conceptualizaciones, ideas o planteos de diversa autoría. Esto es, reconocer que siempre hay un suelo sobre el que reposan nuestros análisis, que son puntos de partida y aportes fundamentales que debemos reconocer, pero que en definitiva el camino lo vamos haciendo nosotros, permanentemente, entre lo artesanal y creativo que tiene la investigación.

En esa búsqueda, este capítulo se inicia presentando los antecedentes de la investigación en torno a las nociones de curriculum, reforma y políticas curriculares siguiendo una clave geográfica de producción que recupera aportes de Argentina, Latinoamérica y países anglosajones. A continuación, avanzamos en la inscripción

disciplinar del problema de investigación y, para ello, vinculamos el nacimiento y adquisición de madurez de los estudios curriculares al surgimiento de las ciencias de la educación y la pedagogía. Sostenemos que el campo de estudios curriculares que tuvo su emergencia de la mano de la consolidación de los sistemas educativos de masas y se institucionalizó como tal a principios del siglo XX (Díaz Barriga y García Garduño, 2012; Kemmis, 1988), constituye un campo de prácticas de teorización e investigación de centralidad en las ciencias de la educación.

Seguidamente y, a partir de conceptualizar al curriculum como prácticas vinculadas a la selección y distribución de la cultura (Grinberg y Levy, 2009), exponemos cómo se volvió un objeto de las políticas educativas y, especialmente, de las políticas de reforma del sistema educativo desde fines del siglo XX. En ese marco, para el análisis de la reforma curricular recurrimos a los desarrollos de Bowe et al. (1992) acerca del ciclo de las políticas en el marco de la sociología de la educación crítica. Desde esta perspectiva, se propone un abordaje en clave cíclica de las políticas educativas donde recuperamos, específicamente, retomando a Ball et al., (2012) el momento de puesta en acto, entendido como aquellas instancias en que las políticas llegan a las escuelas, se interpretan y traducen en tramas cotidianas complejas. Desde esta mirada, interesa centrarse en esa instancia de materialización y hechura en las escuelas.

Los últimos apartados del capítulo se enfocan en la noción de reforma como tecnología de regulación social (Popkewitz, 1994a) que ensambla tecnologías de gobierno y auto-gobierno de los sujetos (Foucault, 1990). Adquiere relevancia la noción de gubernamentalidad (Foucault, 2007; Rose et al., 2012) para pensar las múltiples prácticas de gobierno de los otros y del sí mismo que involucran como efectos de poder las prácticas de reforma escolar. Finalmente y, recuperando la potencia de los planteos en torno a la gubernamentalidad, proponemos que las prácticas de reforma operan junto con prácticas de afectación que se vuelven clave en la puesta en acto. Las tecnologías políticas puestas en funcionamiento en tiempos de reforma producen diversas prácticas de afectación (Ahmed, 2004, 2010; Berlant, 2011; Massumi, 2009) que atraviesan/afectan la subjetividad. De modo que se producen una serie de transacciones afectivas (Berlant, 2011) cotidianas en torno a la retórica reformista, su interpretación y puesta en acto. Ello en un ambiente de reforma que articula en las escuelas los elementos de la serie tiempo-espacio que actúan en

la producción del *milieu* (Foucault, 2006). El *milieu* será aquel ambiente que se produce, en el que principalmente circulan efectos de poder, afectos, relaciones, saberes, etc., signado por los cambios que operan a nivel general en el sistema educativo y especialmente en el curriculum.

En esta línea de preocupaciones, elaboramos la construcción conceptual que a continuación desarrollamos.

1. Antecedentes en torno a las nociones de curriculum, reforma y políticas curriculares

La conformación de un cuerpo de antecedentes en una investigación supone la identificación de perspectivas, dimensiones, debates y relaciones conceptuales en torno a las nociones centrales del problema de investigación. Así, esas nociones centrales se sistematizan a partir del reconocimiento de múltiples perspectivas teóricas e investigaciones y atendiendo a su inscripción teórica, metodológica y geográfica.

De ese modo, la revisión bibliográfica se orienta por las nociones de curriculum, políticas curriculares, reforma curricular y reforma educativa, con principal consideración de las investigaciones en la materia. A partir del rastreo realizado, recuperamos los antecedentes en el estudio y la problematización de las nociones recién mencionadas, siguiendo un criterio nacional, latinoamericano y global de la producción.

En Argentina, las investigaciones en torno de la reforma educativa producida luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 son aún incipientes. Sí es posible reconocer mayor producción académica sobre el estudio de la reforma educativa de los años noventa. De esta manera se presentarán primero, brevemente, las investigaciones referidas a esa reforma de los años noventa y luego aquellas que se dedican a la reforma más reciente, con posterioridad al año 2006.

De hecho, en el contexto nacional, la producción en el campo del curriculum comienza a tener presencia en la década de los noventa. Feeney y Cappelletti (2004) señalan que la producción curricular se ha referido a un grupo de temas sobre el diseño y la innovación curricular. Terigi (1997a, 1997b, 2004) dedica especial atención al análisis de las reformas educativas y las políticas curriculares, entendidas como procesos de especificación, tanto en su dimensión formal como en su dimensión práctica, remarcando el

espacio de actuación de los sujetos. Realiza una indagación sobre diferentes concepciones del curriculum y la multiplicidad de sentidos que ellas implican. Desde un encuadre histórico aborda el curriculum y los procesos de escolarización de masas, así como la producción del contenido escolar, en tanto conocimiento socialmente significativo.

Feeney y Feldman (2016) se dedican a analizar las regulaciones nacionales en torno al curriculum en Argentina en las últimas décadas, en una perspectiva que involucra a otros países de América del Sur. A partir de la consideración de que Argentina tiene una tendencia centralista en la definición de las normas regulatorias del curriculum, estudian la trayectoria de las reformas articuladas con las nociones de clasificación, control y gobierno (Goodson, 2003). Los autores sostienen que, en el caso de Argentina, el gobierno del sistema educativo sostuvo una fuerte impronta centralizada y en lo referido especialmente al curriculum el viraje que se produce en estos veinticinco años de reformas educativas es el pasaje del carácter no vinculante de las resoluciones del Consejo Federal de Educación de los años noventa al carácter vinculante y de cumplimiento obligatorio posterior a la sanción de Ley de Educación Nacional del 2006.

Desde el campo de la sociología de la educación, Grinberg (2012) ha estudiado en diferentes textos curriculares los significados del trabajo en la escuela, considerando tres campos de producción curricular: el oficial, el editorial y el trabajo escolar. Cada uno de esos campos involucra la producción y reinscripción de significados que suponen “espacios de creación, mantenimiento, cambio, legitimación, organización y regulación (...)” (Grinberg, 2012, p. 33). Discute con las nociones de contextualización o recontextualización y especificación del curriculum. En ese marco, propone que es posible reconocer ámbitos interconectados: el currículum prescrito y regulado (ámbito de decisiones políticas y administrativas), el currículum diseñado (prácticas de desarrollo de materiales, guías y libros de texto), el currículum organizado en el contexto de la escuela (prácticas organizativas), el currículum en acción (reelaboración en la práctica) y el currículum evaluado (prácticas de control internas y externas).

A partir de los aportes de Deleuze sobre el efecto de superficie, Grinberg (2012) sostiene que el curriculum es “lo que se dice” o “lo que se produce”, es un ámbito de significación y producción de sentidos. Resalta el contenido político de la noción al decir que el curriculum más que reflejar sistemas de dominación, es el medio por el que se lucha.

Asimismo, recuperamos de este trabajo el estudio de las reformas y prácticas curriculares entendidas como tecnologías de regulación en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008).

Otras investigaciones en Argentina se han centrado especialmente en el análisis de la política curricular, en sus aspectos formales y prescriptivos. Así, pueden mencionarse a Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney (2004), Feeney (2010), Hillert (2011). Dussel (1997, 2006) analiza el curriculum y las discusiones en torno a él durante la década del sesenta en educación media, así como las políticas curriculares de la década del noventa en el contexto latinoamericano. Por otro lado, Díaz (2009) estudia desde el campo de la sociología del curriculum y la política educativa los procesos de estructuración y definición curriculares del ciclo básico de la educación secundaria en Argentina durante el período de la transición democrática (1983-1989). La autora analiza documentos curriculares ministeriales de fines de los años ochenta, orientados a la transformación de la educación secundaria argentina. Se enfoca en el estudio de la reforma curricular entre la finalización de la dictadura militar y la presidencia de Raúl Alfonsín, atendiendo a los procesos de democratización y expansión del nivel medio del sistema educativo.

Destacamos tres investigaciones que analizan políticas curriculares tanto en su nivel prescriptivo como en la hechura que se realiza en el ámbito de las escuelas. Ziegler (2003, 2008) analiza la reforma de los años noventa en la Provincia de Buenos Aires a partir de la recepción de documentos curriculares por parte de los docentes. Considerando los aportes de la teoría de la recepción literaria, describe los mecanismos puestos en juego en las interpretaciones que los docentes hacen de las propuestas curriculares, desde los actos de lectura de los materiales curriculares. Se concentra en qué fragmentos seleccionan los docentes en sus lecturas, qué articulaciones de enunciados realizan y qué interpretaciones elaboran en torno a los documentos curriculares leídos. Señala que se destacan en esos modos de lectura e interpretación, diversas disposiciones y abordajes como resultado de la ubicación de los docentes en el espacio social. A su vez, el contexto de lectura e interpretación dota de características singulares y habilita múltiples interpretaciones de los documentos. Zoppi (2004), desde la perspectiva del planeamiento educativo, analiza las prácticas curriculares en las instituciones educativas. Reconoce a las escuelas como enclaves situacionales del curriculum, como los espacios materiales y simbólicos de su concreción. Combina el análisis de las políticas surgidas del ámbito del planeamiento con el

análisis de las planificaciones, proyectos áulicos y carpetas de maestros. Siede (2013), desde una perspectiva genealógica, estudia los derechos humanos como contenido en la prescripción curricular y cómo, desde la noción de curriculum real, son apropiadas esas prescripciones y en qué condiciones. Releva y analiza desde el año 1949 a la actualidad los programas y currículas oficiales y, a través de grupos focales, caracteriza la experiencia de enseñanza de los docentes del contenido de los derechos humanos. También, en el marco de otra investigación, en el contexto provincial, Siede, Guglielmino, Alcain, Fernández y Guinao (2015) analizan las prescripciones curriculares de formación ética y ciudadana en la provincia de Santa Cruz (Argentina) y sus relaciones y contradicciones con las prácticas escolares de educación moral.

Baraldi y Monserrat (2014) analizan los principales lineamientos de las políticas curriculares para el nivel de educación secundaria emanados desde la jurisdicción nacional y desde la provincia de Santa Fe. Se enfocan en el estudio de la reforma curricular en esa provincia a partir del análisis de un Prediseño curricular provincial y de resoluciones ministeriales enmarcadas en la LEN.

Brígido y Giacobbe (2013) desde la perspectiva sociológica de Bernstein, se centran en el estudio de la reforma curricular en el ciclo básico de la ESO en la Provincia de Córdoba. Analizan el discurso pedagógico plasmado en los documentos que las autoridades educativas de la provincia distribuyeron en las escuelas para poner en marcha la reforma curricular y las posibles implicaciones de esta reforma para el funcionamiento de las instituciones y la conducta de sus actores. A partir de las nociones de discurso regulativo y discurso instruccional analizan el contenido de los textos políticos oficiales producidos en la provincia a partir del año 2006 enmarcados en la LEN. También Ferreyra (2012, 2013) en el contexto de la provincia de Córdoba, analizan la ESO. Revisan y discuten las transformaciones por las que está atravesando la educación secundaria en Argentina, en el contexto de un período de transición y resignificación, señalando la convivencia de factores vinculados a los dos últimos marcos normativos: la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Si bien analizan los marcos normativos en general, se detienen especialmente en aspectos curriculares. Centrando la mirada en las acciones de mejora para este nivel de enseñanza, describen y analizan acuerdos federales, planes y programas en torno a la ESO.

En América Latina se destacan los debates surgidos en el marco del Grupo de Trabajo sobre Currículo de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), reconociendo perspectivas desde los estudios culturales, el pos-estructuralismo, el análisis del discurso así como los estudios pos-coloniales. También son de destacar los aportes de la revista brasileña *Curriculo sem Fronteiras*, en tanto constituye un espacio de discusión y difusión desde la perspectiva de la educación crítica y emancipadora, que ofrece una mirada del currículo como herramienta de inclusión educativa y social, capaz de ser interpelado por la pregunta acerca de la legitimidad del conocimiento y el lugar de la multiculturalidad.

En Brasil se están desarrollando investigaciones y contribuciones teóricas sustantivas sobre los estudios del curriculum en una línea que es clave para esta tesis y que engloba un conjunto amplio de problematizaciones. Aquí se mencionan aquellas que reconocen la potencialidad del concepto de cultura para comprender cómo se incorpora en el curriculum oficial la cultura hegemónica dominante y cómo, en la vida escolar se articulan los valores, creencias, modos de ser y estar en el mundo de los sujetos con los valores y creencias promovidos por el curriculum oficial. Especialmente, nos interesan aquellas investigaciones vinculadas con las políticas y prácticas curriculares, así como las que refieren a la cotidianeidad del curriculum escolar (Barbosa de Oliveira y Moura de Macedo, 2012; Barbosa de Oliveira y Rodríguez de Amorín, 2006; Berino, Carvalho, Passos, Alves y Sgarbi, 2009; Ferraço y Magalhães Carvalho, 2008; Lopes, Rodrigues da Cunha y Costa, H., 2013; Macedo, E., 2006; Macedo, E., Macedo R, y Amorim, 2009; Moreira, 1990; Oliveira, Matheus y Lopes, 2012; Tavares Silva, 2009; Tavares Santos y Oliveira, 2013).

Martins, Abelha, Gomes de Abreu, Costa, N. y Lopes (2013), desde un estudio comparado y asumiendo la perspectiva cíclica para el estudio de las políticas propuesto por Bowe et al. (1992) analizan cómo se producen las políticas curriculares en los países de Brasil y Portugal. Siguiendo a Appadurai, las autoras consideran que las políticas curriculares se realizan bajo los flujos disyuntivos de la globalización. Así, se centran especialmente en la noción de competencia en las políticas curriculares de esos dos países, es decir cómo es apropiada esta noción por la política educativa y cómo funciona como principio organizador del curriculum.

En México también es posible identificar un conjunto de problematizaciones y desarrollos en torno al curriculum como campo de estudios. Díaz Barriga (2003, 2013) analiza metateóricamente la constitución del campo del curriculum en México y en Latinoamérica y las diferentes perspectivas teóricas. Si bien hay gran producción teórica respecto del curriculum como campo, son aun escasas aquellas producciones que den cuenta de investigaciones empíricas en torno a procesos curriculares. En este sentido, puede mencionarse a Montes (2015) quien analiza la reforma curricular en educación media en Ciudad de Juárez. A partir del análisis documental y de reuniones de especialistas en elaboración de diseño curricular, focaliza en la noción de competencias presente en la reforma del curriculum en el año 2002. Sostiene que las pretensiones de las agencias oficiales se dirigen a vincular la formación de bachillerato con el mercado laboral, especialmente con un tipo de modelo de producción toyotista. Critica cómo este tipo de reforma centrada en las competencias genera un tipo de actualización docente en didáctica que tecnifica el trabajo docente.

En el ámbito anglosajón, se identifican diversas problematizaciones y debates en torno al curriculum. Autores como Bernstein, Young, Kemmis, Popkewitz, Jackson, Apple y Perrenoud han contribuido a la consolidación de una perspectiva de teorización e investigación. Especialmente, a partir de los años setenta se evidencia el crecimiento de la producción del campo y la creación de revistas, asociaciones y grupos de trabajo vinculados al conjunto de problemáticas sobre el currículo. Pueden destacarse el *Journal of Curriculum Studies* y el GT *Critical Issues in Curriculum and Cultural Studies* y la división *Curriculum Studies* de la AERA (American Educational Research Association).

Se destacan las producciones del eje anglosajón en el ámbito norteamericano (Apple 1986, 1996, 1997a, 1997b; Apple y King, 2008; Eisner, 1994; Jackson, 1994; Perrenoud, 1996, 2006). Perrenoud en *La construcción del éxito y el fracaso escolar* (1996) y *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar* (2006) desarrolla la noción de curriculum real y oculto, desde la perspectiva de los aprendizajes que el alumno realiza en la escuela, es decir cómo se aprende a ser alumno, donde la excelencia constituye la norma y el trabajo escolar supone la regulación de actividades, tiempos y espacios. El curriculum real es para este autor el producto de la negociación en la vida en las aulas. Por otra parte, es ya clásico el trabajo de Jackson en *La vida en las aulas* (1994).

En el ámbito norteamericano, también pueden destacarse gran variedad de investigaciones preocupadas por los cambios curriculares según distintas disciplinas (historia, química, matemática, biología, etc). Porter, Fusarelli & Bonnie (2015) en el marco de la sociología de la educación analizan en el contexto estadounidense cómo los educadores interpretan los estándares básicos y comunes como parte del programa *Race to the Top*. Los estándares comunes no constituyen técnicamente un currículum nacional, según los autores, pero tienen como meta estandarizar lo que los estudiantes deben aprender y cuándo deben hacerlo. Los estándares básicos comunes estatales presentan una reforma curricular sin precedentes en EE.UU. Los autores focalizan en docentes de aula porque consideran que las políticas de reforma advierten su éxito o fracaso en el nivel de la escuela. Sostienen que este tipo de políticas afectan fuertemente a nivel personal a docentes, en parte porque requieren que realicen cambios en la manera en que entienden la enseñanza y el aprendizaje.

En Australia, Gerrard & Farrell (2014), Griffiths, Vidovich & Chapman (2009) y Ditchburn (2012) desde la sociología de la educación y del currículum, dan cuenta de la centralidad de la reforma curricular. Los enfoques de estas investigaciones se caracterizan por el análisis de los textos políticos de reforma y entrevistas a funcionarios involucrados. Algunas de ellas se centran en el período 1990-2008, otras desde el año 2008 en adelante. Se caracteriza a las políticas curriculares australianas como modelos basados en resultados, que han establecido dinámicas de poder entre sectores educativos gubernamentales y no gubernamentales. Sostienen que las políticas curriculares nacionales impulsadas a partir del 2008, son negociadas a nivel global con intenciones de generar estandarización y centralización. El currículum australiano, como lo denominan, redefine las posiciones del trabajo docente restringiendo la autonomía, en un marco de gerenciamiento y recalibración de la práctica docente. También estas investigaciones han puesto críticamente la atención en los modos de aceptación de la reforma curricular en torno al currículum nacional. Sostienen que ha habido una aceptación casi incuestionable, siendo que es una política que obedece a intereses neoliberales globales.

En China, así como en EE.UU. y Australia, es posible encontrar investigaciones que refieren específicamente a reformas curriculares y sus efectos en las escuelas y las prácticas docentes. Así, por ejemplo Lo Yiu Chun (2005) analiza la reforma curricular en Hong

Kong y Macao en nivel básico y secundario. Presta especial atención al curriculum, a la evaluación y a los manuales escolares. Diferencia entre los procesos y productos del curriculum. Los primeros involucran las decisiones y acciones para hacer que suceda el desarrollo del curriculum en la escuela. Por su parte, el producto del curriculum se orienta hacia las innovaciones curriculares, en los modos de evaluación y los libros de texto. Presenta los mecanismos de control del cambio curricular puestos en marcha a través de especialistas y comités de políticas curriculares y educativas, así como la generación de regulaciones para implementar en la escuela.

En suma, este proyecto de tesis abreva en los debates hasta aquí referidos que involucran el campo de los estudios curriculares y su intersección con la sociología política de la educación; ésta encuentra, por un lado, una fuerte impronta en la tradición anglosajona así como en el contexto regional y local, reconociendo una tradición de perspectivas y estudios donde la pregunta por el currículo se encuentra con la interrogación acerca de las reformas educativas puestas en marcha desde fines del siglo XX. La indagación bibliográfica permite dar cuenta de cómo el campo del curriculum y sus múltiples intersecciones disciplinares viene creciendo y produciendo en diferentes ámbitos geográficos.

Sin embargo, es esa misma indagación aquella que nos encuentra con la tendencia en el campo de un tipo de investigación vinculada con la dimensión prescriptiva y documental del curriculum. Hay aún un terreno de investigación para ampliar y fortalecer, relacionado con la cotidianeidad y la hechura institucional del curriculum. Sostenemos, entonces, que si bien la mirada propuesta en esta tesis se enraíza en un corpus creciente de investigaciones, se hace necesario el estudio de los procesos de recepción y puesta en acto de reformas curriculares, pero también de su devenir en las instituciones.

1.1. La madurez de los estudios del curriculum

Tal como lo hemos señalado más arriba, el problema de investigación de esta tesis se sitúa en lo que denominamos un subcampo de las ciencias de la educación que son los estudios del curriculum en su intersección con la Sociología Política de la Educación. Siguiendo a Dogan y Pahre (1993), quienes sostienen que en el archipiélago de las Ciencias

Sociales hay centenares de especialidades, sectores, campos, subcampos, nichos e intersticios, avanzamos en la comprensión del territorio disciplinar en el que se inscriben los estudios sobre el curriculum. Esto es, como un campo que ha alcanzado su madurez cuya genealogía no puede separarse de aquella intrínseca al campo de la pedagogía y de la posterior conformación de las ciencias de la educación. Así, proponemos dar cuenta de un campo de estudios que se ha ido consolidando global y regionalmente y que, en los últimos sesenta años, ha ido adoptando rasgos característicos y cada vez mayor presencia en las agendas de investigación. Al respecto, Ríos Beltrán (2005) propone:

Como se puede apreciar, el plural ciencias de la educación surge en Ginebra en 1912, para renovar las condiciones de existencia de la pedagogía o ciencia de la educación, y la débil formación pedagógica y psicológica de los maestros en el ámbito universitario durante la segunda mitad del siglo XIX e inicios del siglo XX (p.5).

Pero el desplazamiento de la pedagogía por las ciencias de la educación se produce principalmente en Francia. En Latinoamérica se hereda esta tradición francesa de desplazamiento y cuestionamiento del estatus de la pedagogía y se producen, a partir de la década del cincuenta, modificaciones tanto en la denominación de carreras universitarias como en el ámbito de las políticas del sistema educativo. Es en esta línea de planteos que argumentamos que el campo de los estudios curriculares podría considerarse como un campo híbrido. Retomando el debate acerca de la configuración de las ciencias de la educación en las universidades en el siglo XX, es oportuno señalar cómo reúnen la complejidad e historia de cada una de las subdisciplinas que la conforman y de las disciplinas madres. Como señala Wallerstein (1997), en la mitad del siglo XX se producen a nivel internacional una serie de procesos de orden cultural, político y económico que se expresan en transformaciones en las Ciencias Sociales. Es en este contexto de proliferación de campos de especialidad y de préstamos inter disciplinas que tienen lugar las ciencias de la educación. Recuperando los planteamientos de Dogan, Monfiglio (2002), expresa que:

(...) en la historia de las ciencias se observa un doble proceso: por una parte, una fragmentación de las disciplinas formales, y por la otra, una recombinación de las especialidades derivadas de la fragmentación. Conviene distinguir entre la especialización en el interior de una disciplina

formal y la especialización en la intersección de especialidades monodisciplinarias. La segunda especialización, la llamada hibridación, no puede producirse sino después de que la primera haya llegado a la fase de maduración (p. 5).

Las ciencias de la educación manifiestan este proceso de fragmentación de las disciplinas (economía, psicología, ciencia política, historia, sociología, etc.) que plantean Dogan y Pahre (1993) y de especialización (sociología de la educación, historia de la educación, economía de la educación, etc). En este sentido, los estudios del curriculum son un ejemplo del segundo momento de intersección de las subdisciplinas que involucra a la vez saberes provenientes de cada una de ellas.

En Argentina, la carrera de Pedagogía, con una formación fuertemente filosófica, cambia a Ciencias de la Educación con influencia del tecnicismo y la planificación en 1950, en el contexto del desarrollismo cepalino (Carlino, 1993). En este mismo contexto, se crean también las agencias de planeamiento educacional encargadas de definir las políticas educativas. Los primeros textos que ingresan traducidos al español son los de autores anglosajones y, probablemente, esto haya marcado la tendencia tecnicista en la formación de profesionales (Feeney, 2010). Woods (1979) sostiene en su libro *Introducción a las Ciencias de la Educación* que no es necesario que en la formación se tenga contacto con los problemas del aula y la escuela, al menos en los primeros años; que es mejor que los futuros profesores estudien en un ámbito disciplinado y alejado de la inmediatez educativa y que no será condición que estos estudiantes luego se dediquen a la enseñanza. Centra la formación del profesor o licenciado en Ciencias de la Educación en una diversidad de técnicas y prácticas de actuación.

Es en esa línea que Ríos Beltrán (2005) señala que la pedagogía y sus condiciones de existencia se vinculan a la dependencia, fragmentación y desplazamiento, tanto institucional como discursivamente. A partir del estudio de los avatares de la pedagogía en Colombia este autor indica el paso del singular al plural y el cambio de denominación que ocurre durante el siglo XX: de Pedagogía o Ciencia de la Educación a Ciencias de la Educación. A partir de la noción foucaultiana de *saber sometido*, Ríos Beltrán (2005) explica la constitución histórica de la pedagogía y su devenir. Esto es, la pedagogía como

un saber descalificado, dependiente, insuficientemente elaborado y jerárquicamente inferior.

Es preciso indicar que, como Suasnábar y Palamidessi (2010) argumentan, el campo de producción de conocimientos en educación y el curricular, especialmente, tienen dos raíces de constitución: el campo burocrático estatal y la universidad. Ello, a diferencia de otros campos de conocimiento donde el proceso de constitución se encuentra casi exclusivamente vinculado a su institucionalización como saberes científico-académicos en el ámbito universitario. De modo que, para poder pensar en la conformación del campo de los estudios del curriculum, necesariamente hay que partir de este escenario complejo y que, desde su conformación, se definió multidisciplinar al interior de las Ciencias de la Educación. Así también, su conformación se vincula con las tensiones propias entre el campo de la política educativa y la academia universitaria.

En síntesis, el campo curricular se fue consolidando a la par de la conformación de los sistemas educativos a lo largo del siglo XX (Díaz Barriga y García Garduño, 2014, Kemmis, 1988) en EE.UU., principalmente. Hay marcadas diferencias en torno a las tendencias en el pensamiento educativo y curricular en EE.UU y América Latina. Mientras en Norteamérica el pensamiento curricular nacía de la mano del pragmatismo de John Dewey y del tecnicismo de Franklin Bobbit, en Latinoamérica primaba una perspectiva filosófica y pedagógica que respondía principalmente a las influencias españolas y francesas (Díaz Barriga y García Garduño, 2014).

Partiendo de estos planteos, en el siguiente punto avanzamos en la problematización del curriculum en dos sentidos: como campo de investigación y teorización y, en vinculación, como objeto de las políticas educativas.

1.2. El curriculum: práctica de teorización, investigación y objeto de las políticas educativas

El curriculum constituye, como otros, un campo históricamente configurado y tensionado por diferentes construcciones teóricas que suponen modos disímiles de concebirlo y la participación e intervención de múltiples sujetos y grupos de interés. Como recién se señalaba, la configuración del curriculum como campo de estudio se enlaza

históricamente con la consolidación de la escolaridad de masas y la expansión de los sistemas educativos de carácter nacional en la primera mitad del siglo XX (Díaz Barriga, 2003, Contreras 1994, Díaz Barriga y García Garduño, 2014; Feeney 2010, Kemmis 1988; Terigi, 2004). Será alrededor de los años veinte, en el contexto de industrialización estadounidense, que comienza la preocupación por la racionalización, construcción y el desarrollo del currículo (Da Silva, 1999; Contreras, 1994). De modo que los inicios del siglo XX son para el curriculum el escenario de emergencia y jerarquización:

La existencia de teorías sobre el currículo está identificada con la emergencia del campo del currículo como un campo profesional, especializado, de estudios e investigaciones sobre el currículo (Da Silva, 1999, p. 21).

Es en este marco que proponemos entender al curriculum en tanto campo de estudio, como práctica de teorización e investigación y también como objeto social central de las políticas educativas y producción oficializada del Estado y otros participantes. Es aquello que Díaz Barriga (2003) llama la *distinción entre la disciplina y el concepto*. Una distinción que se asocia a la organización de los sistemas educativos estatales:

El surgimiento del curriculum como concepto tiene su origen en la preocupación por dirigir y controlar las actividades de docentes y alumnos en el aula. Su definición se elaboró a lo largo del tiempo como parte de un patrón institucionalizado y estructurado de enseñanza estatal (Goodson, 2003, p. 53).

Por ello, junto a Kemmis (1988) sostenemos que el currículo se escribe y se inscribe en la historia. Son las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales las que modelan la teoría y la metateoría curricular dando cuenta de un sistema de formación que nunca es ajeno al tiempo.

Retomamos a Foucault (2011) en tanto que la noción de *sistema de formación* aporta a la comprensión de las condiciones de posibilidad históricas del curriculum y al conjunto de enunciados que se elaboran en torno de él. Foucault (2011) define al sistema de formación como un complejo de relaciones que funcionan como regla, que prescribe lo que debe ponerse en relación para que refiera a tal o cual objeto, para utilizar un concepto o poner en funcionamiento una estrategia. Entonces, el curriculum como producción cultural,

como objeto de teorización y objeto de las políticas educativas adquiere materialidad en el marco de las reglas de producción de una particular formación histórica para la cual cobra sentido. Los años noventa sin duda cristalizan estos momentos.

Dada su complejidad, el curriculum es objeto de diferentes disciplinas que lo analizan y franquean (Grinberg y Levy, 2009), como ser la pedagogía, la didáctica, la psicología, la política, la historia y la sociología de la educación:

Probablemente, de todos los campos de la educación este sea uno de los núcleos que para su problematización más requiere el cruce de saberes. Es en este sentido que el currículo constituye un campo transversal cruzado por múltiples tensiones, que no puede ser abordado desde una única mirada disciplinar. Así es posible encontrar trabajos sobre la historia del currículo, sobre las políticas curriculares (especialmente desde la década de 1990), estudios sociopedagógicos y, también, desde la didáctica. En los últimos años, esta última se ha desarrollado, especialmente, desde las miradas disciplinares que suelen llamarse didácticas específicas (p. 57).

Esta multiplicidad de miradas que lo transversalizan, da cuenta de que el curriculum es un objeto y un concepto elusivo, escurridizo y multifacético. “Escurridizo porque se define, se redefine y se negocia en una serie de niveles y de ámbitos” (Goodson, 2003, p.42). Por otra parte, la multiplicidad de perspectivas es lo que aporta a su riqueza conceptual, pero también a su falta de acuerdo (Contreras, 1994). Desde su constitución como campo disciplinar, se han ido desarrollando y consolidando distintas perspectivas y teorizaciones en los estudios del curriculum. Estas perspectivas o elaboraciones parciales (Sacristán, 2013) que teorizan sobre el currículo e intentan explicarlo, conviven intentando superar unas a otras.

Como introdujimos anteriormente, el campo del currículo surge de la mano de la perspectiva técnica (Kemmis, 1988) a principios de siglo XX. Podría mencionarse a Bobbit como representante de este primer momento de constitución, con su libro *The Curriculum* de 1918. Luego serán Tyler y Taba (Goodson, 2003; Kemmis, 1988) quienes hacia la década del cuarenta consoliden esta perspectiva en EE.UU. Durante el apogeo de la teorización técnica, en las décadas del cuarenta y cincuenta, los estudios curriculares se vuelven dependientes de la ciencia aplicada, tomando como autoridad, básicamente, a la

psicología. El criterio de cientificidad de las ciencias naturales adquiere materialidad en el campo del curriculum de la mano de la psicología conductista. La exigencia por la normalización de la enseñanza y del contenido (el qué y el cómo), la preeminencia de la lógica medios-fines, la definición a priori de los objetivos de aprendizaje y su evaluación en términos de conductas observables, constituyen algunas de las características de este tipo de teorización. Adquiere especial énfasis la perspectiva de la ciencia aplicada, la psicología conductista y la sociología que, empleadas en la educación resultaron en la derivación de principios generales (Kemmis, 1988).

En 1969, Schwab denunciaba que el campo del curriculum estaba moribundo y se manifestaba en contra del exceso y la concentración en la teoría. Sostenía que el campo estaba dominado por una forma de resolución de tipo teórica y defendía que el lenguaje del curriculum debía ser práctico. A partir de esta denuncia, podemos identificar la constitución de un segundo momento en la teorización curricular, que asume la forma de reacción contra la teorización técnica: ello incluso o a pesar de que, de algún modo, Schwab reconocía el trabajo de Tyler. Kemmis (1988) denomina a este tipo de teorización: “práctica”. Así explica Goodson (2003) el surgimiento de la teorización práctica en el campo curricular:

Las razones de la reacción contra las teorías son claras, pero hay que recordar que se trataba de una respuesta a un tipo determinado de teoría prescriptiva ajustada al contexto ideológico y económico en que se produjo. La oscilación del péndulo suscitó una huida en gran escala al ámbito de la acción, la práctica, el aula, el profesional, lo práctico. Somos testigos de una celebración de lo práctico, una rebelión contra lo abstracto (p. 75).

La teorización práctica expresa, siguiendo la lógica planteada por Kemmis, el interés práctico habermasiano que busca el entendimiento humano para informar la acción (Kemmis, 1988). Es en este marco que se produce el viraje hacia una vertiente práctica en el curriculum que implica un mayor protagonismo de los docentes y la utilización de la deliberación práctica como herramienta juiciosa que permite decidir el curso adecuado de resolución.

La preocupación de Schwab pasaba, principalmente, por la inadecuación de la teoría curricular a la práctica; es decir, por la consideración de que la teoría y sus leyes generales y científicas no pueden abarcar la complejidad de la práctica educativa (Kemmis, 1988).

Cuestiona a la ciencia social, a la psicología y sociología, por su apriorismo en la definición de aquello que debe acontecer en las clases reales. Según los preceptos de este tipo de teorización, no se puede partir de aspiraciones impuestas desde afuera, sino empezar por los problemas y dificultades de las escuelas.

En la teorización práctica, se advierte que se requiere de una acción meditada y reflexiva, que los valores se deben tener en cuenta y que la decisión recae en el actor, es decir, en el docente:

(...) el desarrollo curricular debe apoyarse en el desarrollo del docente y promoverlo, y con él, el profesionalismo del docente. El desarrollo del curriculum traduce ideas en elementos prácticos del aula y ayuda de este modo al docente a fortalecer su práctica, mediante la puesta a prueba sistemática y exhaustiva de las ideas (Goodson, 2003, p. 74).

El profesorado adquiere mayor protagonismo y reconocimiento para participar en decisiones educativas, intentando superar la visión tecnicista de la enseñanza como tarea operaria o ejecutora de decisiones ajenas. Es sustantivo sopesar que la teorización curricular práctica se diferencia de la técnica y de la crítica o emancipatoria por algunas de las siguientes razones: a) si bien se habla del cambio, éste se refiere a la práctica docente reducida al espacio microfísico del aula y no al espacio institucional ni, mucho menos, social; b) el mayor protagonismo del docente está dado por la deliberación práctica; esto es, la posibilidad de decidir y reflexionar sobre su propia tarea; sin embargo, no se habla de organización colectiva o colegiada; c) se sigue respetando el statu quo (Kemmis, 1988), en el sentido de ir modificando “por partes”, aceptando las instituciones y prácticas existentes sin desmantelarlas y d) el no cuestionamiento de las políticas de escolarización estatales, las funciones de la educación y la transformación.

Los aspectos mencionados son atendidos por las perspectivas críticas, las cuales, invirtiendo los fundamentos de las teorías tradicionales, resaltan el componente político y social de la educación así como del curriculum, en tanto construcciones sociales. Goodson (2003) sostiene que en los años setenta se produce un florecimiento del campo curricular y una reorientación de sus preocupaciones centrales. Actualmente, en la producción académica se aprecia la influencia de las perspectivas pos-críticas, pos-estructuralistas y de los estudios culturales. El pos-estructuralismo aporta el análisis desde la lingüística y los

procesos de significación, concibiendo a los procesos discursivos articulados con las relaciones de poder. Los estudios culturales, por su parte, permiten entender al curriculum como campo de lucha en torno a los significados. Las perspectivas críticas y sus aportes al campo del curriculum así como a esta tesis, serán desarrolladas en profundidad en el próximo apartado.

En suma, aquí interesa señalar que el curriculum, en tanto campo de estudios dinámico, fue ampliando sus límites, no sólo conceptuales sino también geográficos, dando cuenta de su madurez o, en los términos de Díaz Barriga y García Garduño (2014), obteniendo su carta de ciudadanía. La influencia de estas perspectivas ha colocado en el centro de las teorizaciones sobre el curriculum las nociones de cultura, relaciones de poder, discurso y prácticas de significación. A continuación, desarrollamos las implicancias de las perspectivas críticas y pos-críticas en el campo de los estudios del curriculum, cuyos preceptos guían las problematizaciones de esta tesis.

1.3. El curriculum como prácticas culturales y prácticas de significación

En esta tesis se retoman especialmente aquellos aportes surgidos a partir de los sociólogos de la educación críticos, recuperando la clasificación que realiza Da Silva (1999) referente a las teorías críticas y pos-críticas de los estudios del curriculum. Siguiendo los planteos de Barbosa Moreira (1990), los estudios del curriculum, en su vertiente sociológica, se desarrollan y apoyan en las contribuciones de la nueva sociología de la educación iniciada en Inglaterra en 1970 por Michael Young y Basil Bernstein. Esta especial influencia de la nueva sociología de la educación o sociología crítica de la educación estuvo dada por la problematización de aquello que se transmite en la escuela; esto es, el conocimiento escolar. En palabras de Veiga-Neto (2002):

(...) la teorización educacional crítica tornó problemática aquella cuestión de “qué” enseñar: si quisiésemos mantener las asimetrías socio-económicas, deberíamos distribuir asimétricamente el conocimiento (tanto en términos cuantitativos como cualitativos). Más si, lo contrario, quisiésemos superar esas desigualdades, una de las cosas a hacer sería distribuir equitativamente el conocimiento (p. 45).

Las perspectivas críticas acerca del curriculum suelen comprender las investigaciones de orientación neomarxista, basadas en un análisis de la escuela y de la educación como instituciones orientadas hacia la reproducción de las estructuras de clase de la sociedad capitalista, en la que el curriculum refleja y reproduce esa estructura (Da Silva, 1998).

En sentido similar a Veiga-Neto (2002), Barbosa Moreira (1990) expone que “para los nuevos sociólogos, el análisis de las cuestiones de acceso y distribución de la educación no pueden ser separadas del análisis de la forma y el contenido del currículo” (p. 74, traducción propia del portugués).

Da Silva³ (1999) reconoce diversas perspectivas en la tradición crítica, pero advierte que atendiendo a las variantes y énfasis particulares, siempre existió en ellas una preocupación por el conocimiento y el curriculum. Las perspectivas críticas, que en sus inicios produjeron impactos significativos y que aún son la base de teorizaciones en el campo de los estudios del curriculum, sufrieron cuestionamientos, reformulaciones y modificaciones a partir de las teorías pos-críticas o pos-estructuralistas, sobre todo aquellas representadas por los Estudios Culturales:

En las nuevas concepciones adquiere importancia central el papel de la lengua y del discurso en la constitución de lo social. Consecuentemente, la cultura, entendida principalmente como práctica de significado, asume un papel constituyente, no simplemente determinado, superestructural, epifenomenal. Esas renovadas concepciones de lo cultural y lo social que han tenido y tendrán un impacto considerable sobre la teoría curricular. El debate postestructuralista, con su presupuesto de la primicia del discurso y de las prácticas lingüísticas, altera radicalmente las concepciones de la

³ Cronológicamente, Da Silva (1999) presenta los referentes de la perspectiva crítica en educación y en el campo del curriculum:

1970-Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*

1970-Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*

1970-Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción*

1971-Baudelot y Establet, *La escuela capitalista en Francia*

1971-Basil Bernstein, *Clases, Códigos y control*

1971-Michael Young, *Conocimiento y Control: nueva dirección para la Sociología de la Educación*

1976-Samuel Bowles y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*

1976-William Pinar y Madelein Grumet, *Hacia un pobre curriculum*

1979-Michael Apple, *Ideología y currículo* (1999, p. 30, traducción propia del portugués).

cultura. La perspectiva postestructuralista amplía por un lado los abordajes sociológicos (como los de orientación marxista o la teorización de Bourdieu, por ejemplo), centrados en una visión de la cultura como campo de conflicto y de lucha, pero por el otro los modifica, al alejar el énfasis de una evaluación epistemológica (falso/verdadero) basada en la posición estructural del actor social, para los efectos de verdad inherentes a las prácticas discursivas. Dentro de esta visión, la cultura es un campo de lucha acerca de la construcción e imposición de significados sobre el mundo social (Da Silva, 1998, p. 64-65).

Así, junto a Da Silva entendemos que el pos-estructuralismo es un término bastante ambiguo que sirve para clasificar teorías y perspectivas que se definen como una continuidad del estructuralismo. Esos aportes permiten comprender al curriculum como una práctica de significación, una práctica productiva, una relación social, una relación de poder y una práctica que produce identidades sociales (Da Silva, 1998). Esta definición del curriculum como práctica cultural y de significación vinculadas a la producción de subjetividades y al poder (Dussel, 2006; Caruso, 2005) es la que sostiene los planteos hipotéticos de esta tesis y que se irán desarrollando en los capítulos posteriores. En este sentido, entendemos que el currículo es objeto de lucha y a la vez producto de esa lucha, dado que en él se reflejan las relaciones de poder de una sociedad y las pujas por la selección, organización y distribución de la cultura. En este sentido, es notable cómo el currículo involucra, más que una dimensión técnica, una sustantivamente política (Grinberg y Levy, 2009).

La cultura en tanto producción humana y social, expresa siempre en relación con otros, es significación, es trama de significados. Esta noción de la cultura denota el potencial productor y creador de los sujetos sociales. La cultura así entendida se opone a lo fijo, estable y acabado, siendo todo lo contrario: movimiento y creación.

La producción del currículo supone la selección y distribución de la cultura (Grinberg y Levy, 2009), implica una síntesis que supone un proceso de inclusión/exclusión de aspectos culturales de diferentes grupos de intereses. Esa selección y jerarquización establece, siguiendo a Dussel (2006) una autoridad cultural que:

(...) autoriza, reconoce, valora ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales (p. 96).

Esa autoridad cultural, que establece el curriculum como expresión oficializada de las políticas estatales a través del sistema educativo, también involucra una forma particular de traducción de políticas culturales, sociales, mandatos políticos, demandas económicas y los desarrollos científicos, recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales instruccionales (Dussel, 2006).

Veiga-Neto (2002) entiende al currículum como una porción de cultura, en términos de contenidos y prácticas (de enseñanza y de aprendizaje) que, por ser relevantes en un momento histórico, son traídos a la escuela, es decir, escolarizados. En tanto texto que manifiesta los acuerdos conseguidos, el currículum comunica en definitiva qué tipo de sociedad se desea, qué sujetos se espera formar, qué perfil de docente es el requerido, qué conocimientos son valorados, etc. Así, esta problematización supone pensar el curriculum como el puente entre las prácticas escolares y el mundo del conocimiento o de la cultura y, en ese sentido, pensar a la escuela como una institución de acceso y distribución de la cultura (Sacristán, 2013).

El curriculum es, por excelencia, uno de los medios que en la escuela produce subjetividades, el curriculum produce a los sujetos discursivamente, regula los modos de relacionarse a la vez que establece los límites y posibilidades, moldea la voluntad y las visiones de mundo de los sujetos a los que interpela. Es en ese sentido que Da Silva dirá “el currículum produce, el currículum nos produce” (1998, p. 74). Las regulaciones pretendidas a través de las prescripciones curriculares producen al tiempo que limitan los deseos y expectativas de los docentes. Los modos de ser, pensar, hablar y actuar son regulados mediante la configuración de tecnologías políticas.

En síntesis, a partir de la participación de la teoría crítica y pos-crítica en el campo del curriculum, entendemos a éste en íntima relación con la cultura y con la producción de subjetividades. Entendemos, también, que la cotidianeidad escolar supone relaciones e

intercambios, tensiones, conflictos y resistencias, que hacen del desarrollo del currículum o la puesta en práctica de la prescripción, más una obra de arte que se crea y re-inventa, que un plano de arquitectura que no admite error de cálculo. En este sentido, buscamos romper con perspectivas verticalizadas y polarizadas del currículum. Esto sería, romper con la idea de que el currículum es, siguiendo a Lopes (2006),

(...) un paquete lanzado de arriba hacia abajo en las escuelas, determinado por los gobiernos, quedando a las escuelas apenas la implementación o la resistencia a ese paquete (p. 39, traducción propia del portugués).

Aquí importa especialmente esta mirada en tanto implica pensar en la escuela como *locus* de puesta en acto de las políticas, donde ocurren de modos paralelos: resistencias, procesamientos y moldeamientos. Es así que en la escuela tiene lugar la política, allí donde se juega y tensiona nuestra comprensión de la realidad, allí aparece siempre la dimensión política.

Tal como venimos planteando y siguiendo a Cássia y Magalhães Carvalho (2013), las políticas sobre el currículum son prácticas porque:

(...) son acciones de determinados grupos políticos sobre determinadas cuestiones con la finalidad explícita de cambiar algo existente en algún campo de la expresión humana. O sea, las políticas son, necesariamente, prácticas personales y colectivas dentro de un campo cualquiera en el cual hay siempre luchas de posiciones diferentes y contrarias (2013, p. 340, traducción propia del portugués).

Las prácticas, las acciones, convergen para la producción de las políticas curriculares, esto es, la definición oficial de líneas de acción y regulaciones que refieren a lo que debería enseñarse en las escuelas (Terigi, 2004). Hablamos de políticas curriculares en plural porque sostenemos que no existe una política coherente y sin contradicciones, sino todo lo contrario. Las políticas sobre el currículum ordenan la distribución social del conocimiento en el sistema educativo generando una dinámica de consecuencias diversas y resultando en un marco ordenador sobre el papel y margen de actuación de profesores y alumnos (Sacristán, 2013). De hecho, incluso podemos avanzar un poco más: las políticas curriculares en una provincia, como es el caso de la referida en esta tesis, involucran otros

niveles de determinación que, como lo proponían más arriba los autores australianos, son también globales.

Asimismo, esas políticas curriculares pueden adquirir diferentes formas y expresarse en acuerdos, documentos, lineamientos, diseños curriculares, videos o spot oficiales, cuadernillos de difusión, cuadernos para el aula, entre otros. De modo que, en su fase escrita y oficial el curriculum comunica contenidos, orientaciones pedagógicas, pondera unos aspectos culturales sobre otros; de alguna manera “implica la expresión de un tipo de normalización cultural, de una política cultural y de una opción de integración social en torno a la cultura por él definida” (Sacristán, 2013, p. 133).

Como venimos sosteniendo, y la bibliografía ha dado cuenta de forma vasta, referimos al curriculum como aquel que involucra prácticas de los sujetos, tanto en su forma escrita como curriculum prescrito así como en su dimensión real o en acción. Si bien éstas son sólo dos dimensiones del curriculum, a efectos de avanzar en su problematización entendemos que, en tanto objeto de la política educativa y objeto regulador de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, atraviesa múltiples instancias que lo producen y transforman. De esta forma, Sacristán (2013) define algunas coordenadas básicas para el análisis de las políticas curriculares:

- a) El curriculum prescrito como cultura común.
- b) El curriculum mínimo prescrito y la igualdad de oportunidades.
- c) El curriculum prescrito y la organización del saber dentro de la escolaridad.
- d) El curriculum prescrito como vía de control sobre la práctica de enseñanza.
- e) Control de calidad del sistema educativo.
- f) Prescripción y medios que desarrollan el curriculum.
- g) El formato del curriculum.

Estos múltiples aspectos o funciones del curriculum, en gran parte centradas en la vertiente escrita del mismo, serán tenidos en cuenta en el análisis de la recepción y puesta en acto de la reforma curricular. Si bien no es objeto de esta tesis, es preciso atender a la dimensión escrita del curriculum como contextualización y explicitación de las regulaciones de la vida escolar. Retomando la noción foucaultea de práctica adquiere

centralidad pensar al curriculum como práctica siempre múltiple, como producción de significados que realizan los sujetos y que adopta la forma de texto escrito y prescriptivo pero también que se expresa, afecta y es afectado en la cotidianidad de las escuelas y las aulas a través de reglas, produciendo efectos de sentidos en los sujetos. Así, las políticas curriculares en su dimensión escrita suponen textos prescriptivos que, siguiendo a Foucault (2008), consisten en que:

(...) su objeto principal es proponer reglas de conducta. (...) textos que pretenden dar reglas, opiniones, consejos para comportarse como se debe: textos “prácticos”, que en sí mismos son objetos de “práctica”, en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y en que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria (p. 10-11).

Comprender al curriculum como texto prescriptivo implica pensarlo activamente en los procesos de regulación de las conductas tal como acontecen en la vida escolar, en tanto son dirigidos a particulares modos de pensar, hablar y actuar. La intención del texto curricular es orientar el qué y cómo de la enseñanza y el aprendizaje, proponiendo modos de organización y tratamiento de los contenidos escolares, estrategias y recursos didácticos, modalidades y criterios de evaluación; a su vez, define roles y concepciones sobre el vínculo pedagógico y, concretamente, sobre cómo ser docente. La normativa escrita es una instancia de problematización de relieve como instancia de problematización porque

(...) en ella se destaca lo relevante, lo importante, lo bueno, lo moral, lo que se debe hacer, lo que debe ser considerado. Los textos curriculares son vehículos de una problematización porque definen los moldes de un trabajo ético, de una tarea que el alumno (y el docente) debe emprender sobre sí mismo para llegar a “ser”. Allí se definen muchas de las acciones que el docente debe realizar para que el alumno aprenda a ver (se), observar (se), examinar (se) y juzgar (se) de cierto modo, para definir lo que es, lo que debe ser y el modo en que necesita actuar para convertirse en lo que se impone como deseable y moral (Palamidessi, 2000, p. 217).

Aquel texto curricular está hecho para ser puesto en práctica, para ser producido, interpretado y traducido en las escuelas. De modo que la prescripción curricular tiene clara

intencionalidad de regular las prácticas pedagógicas, pero también sabemos que esas intenciones pueden producir múltiples efectos, incluso opuestos a los deseados. No existe linealidad, ni correspondencia, sino formas particulares de lectura y puesta en acto de esas prescripciones. Es en las minucias cotidianas en donde tiene lugar el potencial creativo y las distintas estrategias de acción que los sujetos desarrollan para producir el curriculum.

En suma, las políticas son prácticas y las prácticas son políticas. Ambas se imbrican, se constituyen mutuamente. Por ello, cuando hablamos de prácticas también nos estamos refiriendo a la producción que se realiza en el ámbito de definición de la política educativa, siendo las políticas curriculares prácticas de los sujetos. A su vez, las políticas curriculares no se reducen a su aspecto escrito o explícito, sino que también se conforman de la hechura que tiene lugar en las escuelas y aulas. Desde la perspectiva foucaultea, Veiga-Neto (2002) sostiene que la “maquinaria del curriculum” resulta de la articulación entre el saber y el poder o, valga decir, entre las prácticas discursivas y no discursivas. La práctica, entonces, es el dominio de aquello que describe y problematiza como el dominio de las descripciones y problematizaciones mismas. Las políticas y las prácticas del curriculum se encuentran articuladas.

A partir de lo planteado en este punto, en el curso de la tesis la noción de práctica será utilizada en el sentido foucaulteo. Esto es, como acciones de los sujetos, como aquello que hacen y dicen y cómo ese hacer y decir expresa ciertas racionalidades y regularidades, producto de los dispositivos institucionales en los que esas prácticas acontecen materialmente. Ello lleva a sostener que el curriculum, en sus diferentes momentos de producción sociopolítica, es siempre producto de prácticas de los sujetos, tanto en la instancia de elaboración de la política curricular como texto oficial y prescriptivo, como en las instancias de mediación (Dussel, 2006) y de puesta en acto y hechura en las escuelas. A continuación presentamos los aportes de la perspectiva cíclica para el estudio del curriculum, en el marco de la sociología política de la educación.

1.4. Perspectiva cíclica y puesta en acto de las políticas desde la sociología política de la educación

Estudiar el curriculum desde la perspectiva de la sociología de la educación supone focalizar en “la dinámica cultural de su construcción y reconstrucción, las relaciones de lucha y fuerza entre grupos sociales en que se inscriben las decisiones curriculares” (Grinberg y Levy, 2009, p. 59). En este marco, en el trabajo de comprensión realizado en esta tesis en torno a los procesos de recepción y puesta en acto de una reforma curricular adquiere centralidad la perspectiva cíclica propuesta por Bowe et al. (1992) desde la sociología política de la educación. Siguiendo el planteo de los autores y, en esta clave cíclica, las prácticas de reforma pensadas involucran: por un lado, aquel momento en que el curriculum se planifica en las agencias oficiales y llega a la escuela y, junto con ello, el proceso de hechura y puesta en acto a cargo de los sujetos en las escuelas. Si bien este segundo momento es continuidad del primero, nos referimos a estas prácticas en su larga duración. Ello como mirada conceptual, pero también como resultado del trabajo en terreno. Si bien es posible identificar una instancia o momento de recepción de las reformas, la planificación, el desarrollo de comunicaciones de las agencias oficiales a las escuelas no son estancos y perduran de modo cíclico. En este sentido, nos centramos en la cotidianeidad escolar, en la trama de la experiencia de los sujetos, concretamente en cómo ellos tramitan estos procesos de reforma, atendiendo a qué sentires, resistencias, tensiones y negociaciones tienen lugar en la dinámica escolar en los diferentes momentos en los que la política educativa se pone en acción.

En el marco de la sociología política de la educación, el ciclo de las políticas constituye una herramienta conceptual y heurística para el estudio de cómo las políticas llegan a las escuelas y qué efectos producen en su trayectoria (Miranda, 2001; Miranda y Lamfri, 2017; Barbosa Moreira, 1990). Esta noción rompe con los análisis lineales y rígidos de las políticas educativas, superando los planteos vinculados a la implementación y/o ejecución de los lineamientos políticos a cargo de los sujetos. Bowe et al. (1992) proponen en el marco del ciclo de las políticas un abordaje en torno a tres contextos interrelacionados: el contexto de influencia, el contexto de producción y el contexto de la práctica. Estos contextos no suponen una sucesión lineal de etapas o tiempos, sino que cada uno indica un campo de lugares y grupos de intereses en los que acontecen definiciones y

disputas. Justamente, esta característica de la noción permite el abordaje de uno de los contextos sin necesidad de analizar la trayectoria de la política completa propuesta por los autores. Ball (2009) explicita que esta perspectiva cíclica no es una descripción de la política en sí, sino que es un método, una manera de pensar cómo se hacen las políticas. Sintéticamente, es una manera de investigar y teorizar sociológicamente acerca de las políticas educativas. En el caso que convoca a esta tesis, nos enfocamos en ese momento o contexto en el que la política llega a la escuela y es interpretada y materializada por los sujetos. Un momento que no acusa finalización sino que se extiende en una larga duración temporal. Con relación a esos procesos de traducción y materialización Ball expone:

(...) traducir políticas en prácticas es extremadamente complejo, es una alternación entre modalidades. La modalidad primaria es textual, pues las políticas son escritas, mientras que la práctica es acción, incluye el hacer cosas. Así, la persona que pone en práctica las políticas tiene que convertir/transformar esas dos modalidades, entre la modalidad de la palabra escrita y la de la acción, es algo difícil de hacerse. Y lo que esto envuelve es un proceso de actuación, la efectivación de la política en la práctica y a través de la práctica. Es casi como una pieza teatral. Tenemos las palabras del texto de la pieza, pero la realidad de la pieza sólo toma vida cuando alguien la representa (Ball, en Mainardes y Marcondes, 2009, p. 305, traducción propia del portugués).

Asimismo, en desarrollos posteriores Ball y su equipo avanzan en la complejización de esta perspectiva a partir de la noción de *policy enactment*. Esta idea vinculada a la teoría de la política en acción supone comprender que las políticas son interpretadas y materializadas de diferentes y variadas formas en las escuelas por sujetos con una historia y experiencias. Siguiendo a Ball et al. (2012), las políticas son hechas por y para los profesores, definidos como objetos y sujetos de las políticas. Cuando una política es escrita, incluye modos de regulación con el objetivo de producir específicas posiciones de los sujetos. Por ello, la hechura de las políticas es siempre un proceso individual y social.

La noción de *policy enactment*, es decir, de la puesta en acto (*enacted*) o en acción de una política, abre un campo de análisis que focaliza en los aspectos materiales y subjetivos de la interpretación y traducción de las políticas. En clave cíclica, Ball et al.

(2012) señalan el momento en que las políticas llegan a las escuelas como un continuo de otros procesos vinculados a la escritura y producción del texto político. De manera que, aunque comporta una instancia de características diferenciales, la puesta en acto en las escuelas expresa también prácticas políticas de producción. Las dinámicas que se generan en las escuelas en torno a la traducción de las políticas se anudan a condiciones materiales y estructurales que se vuelven centrales en esa puesta en acción. Además de ello, se ensamblan con las posibilidades concretas de disponibilidad del cuerpo docente para poner en acto los lineamientos. En este proceso de actuación de la política constantemente las escuelas tienen que tomar decisiones, a veces dolorosas, sobre dónde se encuentran sus prioridades políticas. Ello indica que para la materialización de las políticas son las escuelas las que deliberan y sortean sus posibilidades gestionando espacios, tiempos y personal para lograr una administración eficiente de los recursos.

El contexto de la práctica (Bowe et al. 1992) o el momento de la puesta en acto de las políticas involucra algunos de los siguientes aspectos: la naturaleza situada de las acciones de la política, la presencia de una variedad de políticas, el papel de los actores de la política y las limitaciones de los recursos (Braun, Ball, Maguire y Hoskins, 2017). De manera que el estudio de la puesta en acción de las políticas debe atender al contexto y a la vida escolar cotidiana en la que se inscribe:

(...) la puesta en acto de la política deberá tener en cuenta una serie de condiciones objetivas vinculadas a un conjunto de dinámicas subjetivas de “interpretación” y, por lo tanto, reconocer que lo material estructural y relacional son parte del análisis de políticas, con el fin de dar un mejor sentido a la puesta en acción de las políticas a nivel institucional (Braun et. al., 2017, p. 50).

El curriculum se configura en un mundo de interacciones culturales y sociales, en diversas operaciones políticas y administrativas, que cuajan, en definitiva, en un contexto que es el que acaba por darle significado (Sacristán, 2013). Braun et al. (2017) piensan al contexto de puesta en acto como una serie de contextos relacionados e imbricados. En este sentido, esos contextos son: contextos situados (localización, historia escolar, matrícula), contextos profesionales (valores, compromisos, experiencias de los profesores), contextos materiales (personal, edificios, tecnologías e infraestructura) y contextos externos

(presiones y expectativas del contexto político más amplio, requerimientos legales). Estas dimensiones contextuales, siempre relacionadas, son las que dan marco a la puesta en acción de las políticas. De modo que, atendiendo al contexto, las escuelas tienen diferentes capacidades de recepción, interpretación y respuesta política a los lineamientos contenidos en los textos políticos. Así, las políticas pueden estar sujetas a una “implementación no creativa”, a una fabricación, pueden diluirse o incluso esquematizarse superficialmente reduciendo su potencial innovador (Braun et al., 2017).

En los apartados que siguen se trabajarán estos planteos y su centralidad en el análisis de las políticas de reforma, especialmente vinculados a la noción foucaultiana de *milieu* (Foucault, 2006), para dar cuenta de la configuración de un ambiente de reforma en las escuelas que involucra la serie espacio-tiempo (Foucault, 1997) así como aspectos afectivos que tienen lugar en esa serie.

1.5. Reforma, gubernamentalidad y tecnologías políticas

Popkewitz (1987, 1994a, 1994b, 1996, 1997, 2000, 2010) desde la sociología política, precisa que las políticas de reforma son un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado que involucra tipos de racionalidades que prevalecen en la definición de la escolarización. Para este autor, el estudio de las reformas educativas implica la comprensión de éstas como un tejido compuesto por múltiples fibras.

Su fuerza no se basa en que algunas fibras se extiendan a lo largo de todo el tejido, sino en las relaciones de solapamiento que se dan cuando se entrecruzan muchas fibras. Las prácticas de reforma no sólo consisten en las que pueden observarse de forma inmediata, sino en un compuesto que trasciende las líneas de conducta de personas concretas y los hechos que se producen, cuando éstos interactúan en el transcurso del tiempo (Popkewitz, 1994b, 239). En esa trama que componen las múltiples fibras de la reforma, tiene lugar la producción de una retórica reformista compuesta de enunciados y reglas vinculados con fines específicos. Son, en concreto, prácticas anónimas para los sujetos de la escuela pero que regulan sus decisiones, sus modos de hablar y pensar, así como sus modos de sentir y afectar.

Las reformas son prácticas sociales y políticas que tienen consecuencias significativas tanto para los procesos de legitimación como para la estructuración del yo (Popkewitz, 1994b). Esto porque la reforma es una tecnología política que pone en funcionamiento otras tecnologías políticas para la regulación de los sujetos a través de pautas institucionales ancladas en la cotidianeidad de las escuelas. Las prácticas de regulación institucionales y cognitivas (Foucault, 2000a) contienen sistemas de reglas que imponen qué y de qué forma hablar de la educación, quiénes pueden hacerlo, cómo se estructura la voluntad, cómo se producen los deseos y disposiciones y, vinculado a la noción productiva del poder, cómo se vislumbran posibilidades. Son todos ellos efectos de poder producidos por la regulación que se configura a partir del establecimiento y circulación de las reglas y pautas sociales.

La regulación es aquí entendida, en sentido foucaulteano, como las prácticas de control, orientación y/o conducción de las conductas, a partir de reglas y enunciados y, a la vez, como el resultado o efecto de esas prácticas de conducción de las conductas en términos de comportamientos y afectaciones. Retomamos la analítica de Foucault (2000a) respecto del pasaje de los mecanismos de disciplinamiento a los mecanismos de regulación como parte de las transformaciones en las tecnologías de poder entre fines del siglo XVIII y principios del XIX. Esto es cómo las tecnologías de disciplinamiento orientadas al cuerpo se fueron transformando en tecnologías de regularización de la población. Las tecnologías de regulación propias de la biopolítica, no suprimen ni excluyen las tecnologías de disciplinamiento sino que las engloban, las integran y las modifican parcialmente (Foucault, 2000a):

(...) no se trata de un adiestramiento individual efectuado mediante un trabajo sobre el cuerpo mismo. No se trata, en absoluto, de conectarse a un cuerpo individual, como lo hace la disciplina. No se trata en modo alguno, por consiguiente, de tomar al individuo en el nivel del detalle sino, al contrario, de actuar mediante mecanismos globales de tal manera que se obtengan estados globales de equilibrio y regularidad; en síntesis, de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización (p. 223).

Las tecnologías de regulación política, tal como recién se expresó, se asientan sobre las tecnologías de disciplinamiento pero son de otro orden, de otro nivel, y tienen como objetivos prever, medir, identificar y evitar riesgos, controlar, modificar conductas a partir del establecimiento de reglas y normas en el *milieu* donde vive y circula la población.

Este tipo de tecnología política de regulación va más allá de la consideración negativa de represión o coerción porque

Quando se definen los efectos del poder por la represión se da una concepción puramente jurídica del poder, se identifica el poder a una ley que dice no; se privilegiaría sobre todo la fuerza de la prohibición (...) Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera nunca otra cosa que decir no ¿pensáis realmente que se le obedecería? (...) produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos (Foucault, 1992, p. 187).

De acuerdo con este planteo, las formas de regulación que pone en funcionamiento una reforma impactan en la subjetividad de los docentes y otros miembros de las escuelas en múltiples sentidos. Esas formas de regulación utilizan tecnologías políticas que tienen como objeto a los sujetos (Ball, 2002; Popkewitz, 1994b). Ball (2002) considera que las reformas no son sólo mecanismos de cambios técnicos y estructurales, sino que también son mecanismos que pretenden “reformular” profesores o lo que significa ser profesor. Las reformas tienen efectos performativos en los sujetos, impactan a nivel social y, especialmente, individual. Ball (1998) retoma el planteo de la performatividad de Lyotard para explicar cómo nociones propias del campo empresarial son utilizadas en educación. Así, la performatividad supone:

(...) un mecanismo de dirección. Una forma de dirección indirecta o a la distancia que reemplaza a la intervención y a la prescripción por la fijación de objetivos, mecanismos de rendición de cuentas o *accountability* y las comparaciones. Más aún, como parte de la transformación de la educación, de la escolaridad y de la expansión del poder del capital, la *performativity* proporciona sistemas de signos que "representan" a la educación de manera codificada y autorreferencial para el consumo. Y, ciertamente, muchas de las tecnologías específicas diseñadas para lograr esa *performativity* en

educación (gestión de calidad total, gestión de recursos humanos, etc.) son préstamos que provienen del ámbito del comercio” (Ball, 1998, p. 123).

Las políticas de reforma en educación reforman, valga la redundancia, relaciones y subjetividades; esto es, se trata de conducir los cambios, aquello que los docentes hacen y lo que son. Ball (2002) retoma aportes de Rose para explicar cómo a través de tecnologías políticas los sujetos son llamados a ser empresarios de sí mismos. Acudiendo a términos como libertad, autonomía y desarrollo profesional, entre otros, la retórica reformista indica que los sujetos tienen márgenes más amplios de movimiento, como expresión de un nuevo tipo de control o regulación por parte del Estado. Estas son tecnologías políticas de reforma que hacen intervenciones discursivas para interpelar a los sujetos-objeto de las políticas educativas. La regulación estatal en política educativa es crucial y en el presente creemos que adquiere formas distintas a las conocidas. No compartimos las ideas acerca de la falta de gobierno o el retiro del Estado de los asuntos públicos y, en este caso, educativos, sino que sostenemos que se están produciendo transformaciones en las tecnologías de gobierno (Rose, 1999 citado en Grinberg, 2006); esto es, en los modos de regulación social y estatal. Grinberg (2008) expone con relación a las ideas acerca del corrimiento del Estado de los asuntos públicos que:

(...) la bibliografía que suele remitir al corrimiento del Estado no suele considerar que las políticas públicas que se han desplegado y que entendemos configuran la trama de cambios ya ocurridos en el gobierno de la población. Remitir a esos procesos bajo la imagen de un Estado ausente corre el riesgo de negar el papel activo que ha tenido y tiene en la formulación y promoción de la comunidad como *locus* del gobierno de la población. Las políticas de descentralización, por poner sólo un ejemplo, se han llevado a cabo a través de la acción directa de este agente (...) en este proceso de auto-exclusión el Estado ha sido y, aún lo es, protagonista (pp. 141-142).

De esta manera, un Estado que en el presente pareciera correrse y “abandonar” sus funciones no lo hace sino que opera a distancia y a partir del ejercicio de otros modos de regulación política. De ahí que advertimos que aquello que sucede en la vida y las instituciones públicas involucra un accionar estatal aun en las omisiones. Tal como

Grinberg (2008) señala, allí donde el Estado cobra protagonismo por sus ausencias, se hace presente por el traspaso de responsabilidades a la comunidad para la gestión de diversos aspectos. En sintonía con ello, Giovine (2016) argumenta que se establece una trama multiregulatoria de vínculos entre instituciones estatales y no estatales para el desarrollo de estrategias de integración social. Esta trama multiregulatoria expresa una técnica de gobierno y regulación que consiste en la emergencia de lo socioeducativo como resultado de la confluencia de las macro y micropolíticas en el gobierno de las poblaciones (Giovine, 2016). Situación que, en contextos de pobreza, se evidencia con mayor claridad.

En sintonía con estos planteos, los cambios ocurridos en el escenario educativo son ejemplos de cambios en los procesos de regulación social⁴ (Giovine, 2008; Popkewitz, 2014). Quizá hoy la regulación se vincule menos a la presencia física y coercitiva en las instituciones y más a las diversas maneras en que se va penetrando el pensamiento de los sujetos acerca de su propia actividad y cómo la realizan. Son maneras también efectivas, en el sentido de que delimitan acciones posibles y legítimas y van conformando una visión de las dinámicas escolares acorde a los presupuestos generales que se promueven. En los diferentes documentos y normativas que llegan a la escuela podemos leer qué tipo de sujetos son los deseados y esperados, qué conductas son las valoradas, qué formación se pondera y qué competencias se esperan desarrollar. Al decir de Ball (2002) las tecnologías tienen su papel en caracterizarnos de forma diferente a lo que éramos, dándonos nuevos modos de descripción para lo que hacemos y enfocando la mirada en aquello que ocupa un lugar nodal.

En esta línea Barroso (2011) propone una interesante lectura acerca de los modos de regulación que se están produciendo hoy en política educativa. Él entiende que la característica distintiva de estos modos es la hibridación. La hibridación se produce a partir de la regulación burocrática y la post-burocrática. Esquemáticamente, Barroso (2011) asocia esta hibridación de los modos de regulación con la imagen del dios romano Janus de dos cabezas y lo sintetiza en la frase “manos de hierro y guantes de terciopelo”. Asimismo explica que si bien el estado pareciera disminuir, no lo hace, sino que en la práctica su

⁴ Giovine (2008) describe algunas de las modificaciones que estarían llevando a la construcción de un nuevo orden “(...) no entendido en términos durkhemianos basado en la solidaridad orgánica, sino un orden – «desorden»-caracterizado por nuevos patrones de legitimidad y regulación social” (2008, p. 2).

acción se ve reforzada por nuevas formas de control (por ejemplo, la evaluación), consistente en:

(...) un gobierno burocrático, controlador y regulador que ejerce su acción con “manos de hierro”, procurando asegurar, por el centralismo y por la jerarquización de los procesos de decisión y de ejecución, la obediencia a normas universales. Del otro lado, el modo de gobierno que apela a la negociación y la participación de los diferentes actores, un cuadro de una regulación centrada en que el control ya no se hace por la obediencia a normas y reglamentos, sino por la obtención de determinados resultados (Barroso, 2011, p. 5).

Lo que estaría ocurriendo entonces a nivel de la escuela, y pensando en ella como una institución vinculada a la producción de determinadas subjetividades (Veiga-Neto, 2011), es que se introducen de modo centralizado las políticas pero habilitando modos participativos y autónomos de implementación sintetizados en el oxímoron: “*te ordeno que seas autónomo*” (Barroso, 2011). La participación pasa por una cuestión volitiva y, más que ante un pastor que guía, nos encontramos ante un rebaño que se vuelve pastor de sí mismo (Grinberg, 2006). De lo que estamos hablando aquí es que ya no se trata de decir qué y cómo hacer las cosas, sino de gestionar y resolver problemas y, en esta lógica, gestores somos todos (Grinberg, 2006).

Esas transformaciones en la regulación de los sistemas educativos que, como indicamos, se asocian a las nuevas caras de la regulación social, se apoyan en los procesos de descentralización educativa y de centralización de la escuela (Giovine, 2016). Es decir, bajo una racionalidad gerencial, mientras a nivel estatal se descentralizan funciones, se realiza el pasaje a las escuelas de la toma de decisiones, en nombre del ejercicio de la libertad de elección. Esos modos de regulación de la población escolar expresan:

(...) *potencialidades democratizadoras*, dado que posibilitaría "la participación de la sociedad civil, introduciendo un dispositivo de control comunitario en el seno mismo del Estado y... [contribuiría] a la desconcentración del poder, al distribuirlo entre los distintos niveles estatales y la comunidad" (Dussel, Birgin y Tiramonti, 1998: 137). Se recrea y redefine el problema liberal de la “dialéctica del control” (Giddens, 1985),

observándose cómo se intenta reemplazar el control directo, «desde arriba» y a priori basado en la planificación y la obligatoriedad por otro ex post basado más bien en lo auditable, los incentivos, la responsabilidad y evaluación de resultados (Giovine, 2008, p. 9).

Recuperando los planteos antes expuestos, esos modos de regulación socioeducativa, involucran el desplazamiento de la gestión de las instituciones públicas y la responsabilización hacia la comunidad y la comunidad escolar. Es un tipo de regulación basada en la gestión, en la comunidad como suma de voluntades individuales que toman en sus manos el sostenimiento de las instituciones. Ello, conduce, o mejor dicho produce, un tipo de subjetividad también gestora de sí, auto-regulada y flexible.

Popkewitz (1996), a partir de su análisis de reformas educativas en diferentes países concluye que hoy se demanda que “el “nuevo maestro” sea flexible, sensible a los cambios y que actúe con mayor autonomía en la resolución de problemas. Por su parte, Jódar y Gómez (2007) señalan que actualmente nos encontramos ante una nueva forma de gobernar lo social en la que la conducta personal queda alineada con diversos objetivos políticos y que esta nueva configuración se asienta en una racionalidad que valora la actividad, la autonomía, la flexibilidad, la apertura, la autorresponsabilidad, la empleabilidad y la permanente polivalencia. “Lógica que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto emprendedor, creativo, conexionista, activo y autónomo, empresario de sí mismo” (Jódar y Gómez, 2007, p. 399).

Desde la perspectiva de la sociología política, las reformas se vuelven tecnologías políticas, esto es, tecnologías de regulación, prácticas vinculadas al gobierno y autogobierno de las conductas que tienen una organización que es material (Dussel, 2016). La retórica reformista y sus enunciados, la persuasión moral, el control a distancia, el establecimiento de líneas de jerarquías, la demanda de información, la solicitud de proyectos y sus mecanismos administrativos, la sugerencia de copiar las *best practices*, entre otras tecnologías políticas, son las puestas en juego para la regulación en su materialidad. Con relación a las tecnologías, Foucault (1990) expone que:

(...) debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir,

transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 48).

Las tecnologías no son pensadas por Foucault de modo separado entre sí, sino que se producen de modo interrelacionado. Las tecnologías constituyen procedimientos prácticos a través de los cuales unos sujetos ejercen su acción sobre otros y también aquellos procedimientos por los cuales los sujetos se observan a sí mismos, advirtiendo sus faltas, sus habilidades, su moral; son procedimientos sobre el propio pensamiento y conducta. Esta analítica de Foucault de la hermenéutica del sujeto en la antigüedad grecorromana constituye una herramienta conceptual potente para el estudio de los efectos de poder y las formas de afectación a la subjetividad que produce la reforma. Si, como venimos explicitando, la reforma supone un conjunto de tecnologías políticas de poder que impactan en la estructuración del yo (Popkewitz, 1994a; Ball, 2002), es entonces acertado plantear su ensamble con las tecnologías del yo:

Estas prácticas estaban constituidas en griego como *epimelēsthai sautou*, «el cuidado de sí», «la preocupación por sí», «el sentirse preocupado, inquieto por sí». El precepto «ocuparse de uno mismo» era, para los griegos, uno de los principales principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida. A nosotros, esta noción se nos ha vuelto ahora más bien oscura y desdibujada. Cuando se pregunta cuál es el principio moral más importante en la filosofía antigua, la respuesta inmediata no es «Cuidarse de sí mismo», sino el principio délfico *gnothi sauton* («Conócete a ti mismo») (Foucault, 1990, p. 50).

De modo que, en sentido foucaulteano, las tecnologías no operan separadamente, sino que se articulan en las redes de poder. Las tecnologías del yo involucran el gobierno o

el conocimiento de sí mismo para ser mejor de lo que se es. Foucault se está refiriendo a una ética de sí mismo, a conocerse para ser más productivo, examinarse, establecer un arte de vivir, conectarse uno mismo con su ser. Este desarrollo de Foucault con relación a las tecnologías del yo en la Grecia antigua, nos permite constituir un punto de partida para pensar los modos que asumen las tecnologías de gobierno de sí y de los otros en el siglo XXI. En ese sentido, siguiendo a Grinberg (2015):

(...) nos encontramos con maneras de conducción de la conducta donde el gobierno de los otros deviene como pliegue del gobierno de sí. Las instituciones, comunidades y/o sujetos son y somos llamados a empoderarnos, revisarnos a nosotros y rehacernos permanentemente en donde la *episteme* y tecnologías del *management* se vuelven saberes clave de esa gestión del *self* (p. 18).

Así, en la perspectiva que aquí proponemos, las reformas se ensamblan sobre ese gobierno de los otros, plegado al gobierno de sí. Las reformas interpelan al sujeto produciendo la gestión del *self*, produciendo en él la auto-observación, es decir, modos diversos de mirarse a sí mismo: ver-se, analizar-se, juzgar-se, culpabilizar-se, con el objetivo de auto-gobernarse. Entendemos que esos modos de regulación de sí constituyen uno de los engranajes centrales de la puesta en acto de la reforma curricular.

Las políticas curriculares suponen una determinada racionalidad ligada con la producción de subjetividad en tanto producen regulaciones que comprometen a los sujetos en su implementación, viabilidad y resultados esperados. A través de prácticas de gobierno y autogobierno se producen efectos de individualización, metamorfoseadas en la retórica de la autonomía y la creatividad profesional. Los sujetos son individualizados y direccionados a través de un conjunto de prácticas de control regulatorio que tienen como efecto el auto-gobierno:

La noción de gobierno se abre, así, para referir a la forma en que un individuo se cuestiona sobre su propia conducta (o la problematiza), de modo de poder gobernarla. En otras palabras, el gobierno implica no sólo cómo se ejerce la autoridad sobre los otros o cómo gobernamos unidades abstractas tales como el Estado o las poblaciones, sino cómo nos gobernamos a nosotros mismos (Grinberg, 2007, p. 101).

Para Foucault (1984, 2007a, 2007b) el gobierno no es sólo el ejercicio del poder surgido de la esfera estatal sino que supone formas más moleculares, más difícilmente identificables, cotidianas e intersticiales que involucran al sujeto. El gobierno es en su planteo un “(...) conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias pero en constante intercambio e interdependencia” (Caruso, 2005, p. 22). De esta manera, la noción de gubernamentalidad abre un espectro de problematizaciones para pensar en el gobierno de los otros y del sí mismo, esto es, que el sujeto se conduzca:

El término gubernamentalidad apunta tanto a la acción del gobierno en sí misma como a la predisposición mental a tener que ser gobernado, y sugiere la posibilidad de que esta necesidad de ser gobernado, como parte de la subjetividad, es menos una necesidad natural que un modo central de la cultura moderna producido en el transcurso de su conformación (Caruso, 2005, p. 27).

Foucault introduce en sus cursos en el año 1978 la noción de gubernamentalidad para referirse a las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten el gobierno de la población. Sostiene que el arte de gobernar se desbloquea en el siglo XVIII cuando la población se vuelve objeto de gobierno, cuando se identifica que el problema de gobierno no puede reducirse al conjunto familiar. Foucault (2006, 2007a, 2007b) expone que se trata del proceso que, al deshacer las estructuras feudales, va articulando los grandes Estados territoriales, administrativos y coloniales y que, sumado a la Reforma y Contrarreforma, vuelve a poner en cuestión el problema espiritual de la propia salvación. Ello supone la concentración estatal a la vez que se vincula a la dispersión y disidencia religiosas. Es en la articulación de estos dos movimientos que el autor encuentra el problema de cómo ser gobernado, por quién, hasta qué punto, con qué fines y con qué métodos. Esta forma de gobierno en su forma política, este ejercicio del poder que Rose (2007), retomando a Foucault, describe en estos tiempos como:

(...) las deliberaciones, las estrategias, las tácticas y los dispositivos utilizados por las autoridades para crear y actuar sobre una población y sus componentes, de modo de asegurar su bien y evitar su mal, parece como si estuviéramos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de

técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades (p.115).

Tal como Rose argumenta, la gubernamentalidad en nuestros días supone la articulación del gobierno de la población, de las situaciones colectivas o de masas, como el gobierno del sí mismo, la conducta individual; esto es, las formas de vinculación con uno mismo. Los estudios acerca de la gubernamentalidad⁵ proponen la analítica de esas articulaciones entre el gobierno de los otros y el auto-gobierno o auto-regulación de la conducta. Es decir, cómo los seres humanos son individualizados y direccionados a través de una variedad de prácticas que devienen en auto-gobierno (Grinberg, 2007). Son estrechas relaciones o modos de articulación que expresan la efectividad de las pautas de regulación social puestas en funcionamiento mediante, en este caso, una reforma educativa a nivel general y, especialmente, curricular. Por ello, el estudio de la puesta en acto y devenir de la reforma curricular atendiendo a los procesos de regulación de las conductas de los sujetos en las dinámicas escolares cotidianas pretende, siguiendo a Grinberg (2007):

(...) atender algunas cuestiones en forma paralela: 1) la noción de dirección de la conducta desde el punto de vista del vínculo entre poder y subjetividad; 2) las formas de los discursos y prácticas de gobierno en contextos socio-históricos específicos; esto es, los relatos y contenidos que en cada contexto se vuelven temáticas y tecnologías de gobierno: el objeto y sujeto de la dirección, las instituciones y saberes implicados o configurados en torno de unos supuestos y fines determinados (p. 105).

En suma, la noción de gubernamentalidad⁶ transversaliza la tesis y será utilizada atendiendo a sus multiplicidades y formas de expresión en la dirección de la conducta a través de prácticas más o menos explícitas en torno a la materialización de una reforma

⁵ Los estudios acerca de la gubernamentalidad o los estudios anglo foucaultianos refieren a un conjunto de investigaciones que se autonuclearon hacia fines de los años ochenta en torno a la red “Historia del Presente” (Grinberg, 2007).

⁶ Caruso (2005) expone que parte de las críticas a la noción de gubernamentalidad de Foucault es la de analizar la gran política y no la cotidianidad, esto es, su falta de poder explicativo de las acciones cotidianas en las instituciones. En este sentido, Grinberg (2007) indica que la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad tiene el potencial y aún le queda por delante el análisis de la cotidianidad, de la vida de los sujetos y de la visión de los sujetos sobre sus vidas.

curricular a nivel de las escuelas. Proponemos un estudio en clave microfísica que se acerque a la complejidad de la vida escolar pero, especialmente, a la vida de los sujetos que hacen la escuela cotidianamente, analizando los efectos que producen las tecnologías de regulación puestas en juego en tiempos de una reforma en las subjetividades. En el apartado siguiente, nos adentramos en esta problematización que se inscribe en la noción de gubernamentalidad y que refiere, específicamente, a los efectos de poder que producen las políticas de reforma en su llegada, puesta en acto y devenir en las escuelas, así como las prácticas de afectación que suponen las tecnologías de gobierno y auto-gobierno.

1.6. Efectos y afectos de la reforma

Siguiendo a Da Silva (1998), las políticas producen efectos a corto, mediano y largo plazo y con relación a una variedad de aspectos. De esta manera las políticas curriculares:

Autorizan a ciertos grupos de especialistas, al mismo tiempo que desautorizan a otros. Fabrican los objetos “epistemológicos” de los que hablan, a través de un léxico propio, con una jerga que no debe verse como una moda, sino como un mecanismo muy eficiente de institucionalización y constitución de lo “real”, que supuestamente le sirve de referente. Las políticas curriculares interpelan a los individuos en los diferentes niveles institucionales hacia los que se dirigen, atribuyéndoles acciones y papeles específicos: burócratas, delegados, supervisores, directores, profesores. Engendran una serie de textos diferentes y variados: directrices, guías curriculares, normas, grados, libros didácticos, produciendo efectos que amplifican los de los textos maestros (p. 62).

Están aquellos efectos, podríamos decir, producidos a partir de los textos políticos y prescripciones curriculares y su contenido, y existen una serie de efectos producidos por los modos en que esos textos llegan a las escuelas, por los modos en que son comunicados, por las formas de circulación que habilitan, por los enunciados enfatizados y las posiciones subjetivas que promueven, entre otros. Así, esta mirada atiende a esos múltiples efectos de poder que son subjetivantes, recuperando la idea foucaultiana de la positividad de las tecnologías de poder (Foucault, 1988, 1992, 2014), de su carácter productivo y habilitante

más que prohibitivo y jurídico. En concreto, el poder funciona a través de sus efectos, de los efectos que el mismo produce. Se trata, entonces, de preguntarse por los efectos de las políticas del curriculum en la regulación de la vida de las instituciones desde la mirada y perspectiva de los docentes y, especialmente, preguntarse cómo son afectados (Ahmed, 2010) ellos mismos. Sostenemos que las reformas contienen y operan como elemento afectivo. Siguiendo a Berlant (2011), los afectos son construcciones sociales, producidas por otros y por el sujeto mismo; los sujetos tienen tanto la capacidad de afectar como de ser afectados. Es esa vivencia, esa afección de la reforma la que aquí interesa en tanto cala profundamente y atraviesa el espesor corporal (Foucault, 1992). La afección, entonces, constituye un conjunto de prácticas por medio de las cuales se ve afectada la subjetividad, pero también es la acción o el ejercicio de afectar a otros. En concreto, la afectación da cuenta de la capacidad de producir efectos a través de acciones.

La noción de afecto aparece en las ciencias sociales y humanidades a partir de lo que se denomina giro afectivo. Este movimiento de conceptualización ubica la noción de afecto en el centro de la escena política diferenciándose de las perspectivas psicológicas al respecto e introduciendo un planteo de los afectos como producciones sociales que exceden a estados mentales individuales. El giro afectivo concentra perspectivas alternativas respecto de las emociones, las pasiones y afectos y, principalmente, su rol en el ámbito público (Macón, 2014). Ya Deleuze en la década del ochenta introduce a partir de Spinoza el planteo de las afecciones, los afectos y los auto-afectos. La *affectio* dice Deleuze (2008), es la determinación de mi potencia bajo tal o cual acción. La afección en sentido spinozista es el efecto instantáneo de acciones sobre mí, lo que me afecta aquí y ahora, lo que afecta mi esencia como sujeto. Toda afección envuelve un *affectus*:

(...) es el pasaje, es la transición vivida del estado precedente al estado actual o del estado actual al estado siguiente (...) La base de toda la teoría del *affectus* es que todo pasaje es...y aquí Spinoza no dirá “implica” (...) Él no dirá de la afección que implica un afecto. Toda afección implica, envuelve. Pero justamente, lo envuelto y lo envolvente no tienen la misma naturaleza. Toda afección (...) envuelve un afecto, un pasaje. Él está envuelto (...) Es aumento o disminución –incluso infinitesimal- de mi potencia” (Deleuze, 2008, p. 229).

Entonces, las afecciones son acciones y los afectos también lo son, pero son de distinta naturaleza. Afectar a otro supone una acción sobre él y el afecto es lo vivido por ese otro que en definitiva también supone un movimiento de sí, una acción en sí. Ese movimiento producido por la afección ya pertenece a la esfera del afecto y es aumento o disminución de potencia que, siguiendo a Deleuze, son los dos afectos de base: alegría y tristeza. Pero este planteo se vuelve aún un poco más complejo porque Deleuze (2008), retomando a Spinoza, sostiene que los afectos producidos por otros, externos a mí, son pasiones o afectos pasivos, en cambio aquellos afectos producidos por mí, es decir una afección de sí mismo por sí mismo es un afecto activo o una auto-afección. En este punto, lo que importa explicitar es que las afecciones, ya sean de otros o de uno mismo, son afecciones de la esencia.

Las afecciones y los afectos que de ellas emanan producen configuraciones en la subjetividad que, si bien siguiendo el planteo hasta aquí expuesto, son instantáneas en su acontecer, son duraderas en su efecto. Massumi (2009), partiendo del planteo spinozista, incorpora la temporalidad en el análisis de la producción de los afectos. Él sostiene que los afectos dejan rastros, generando una memoria en el cuerpo. El cuerpo, como materialidad y experiencias del cual emerge la subjetividad, cada vez que se expone a transiciones afectivas recurre a un pasado de “elementos subjetivos, tales como hábitos, habilidades adquiridas, inclinaciones, deseos, incluso voluntad, todos que vienen en patrones de repetición” (Massumi, 2009, p. 2, traducción propia del inglés). Así, el cuerpo se rearma ante cada evento afectivo recurriendo a vivencias previas.

Por otra parte, Ahmed (2010) y Berlant (2011), en el marco del denominado giro afectivo, proponen una perspectiva de los afectos que supone la superación de la dicotomía cuerpo y mente, así como de lo público y lo privado o íntimo. Esta posición:

(...) desafía claramente cualquier suposición que las emociones⁷ son un asunto privado, que simplemente pertenecen a individuos, o incluso que vienen desde adentro y luego se mueven hacia otros (Ahmed, 2004, p. 117, traducción propia del inglés).

⁷ Ahmed (2004, 2010) utiliza como sinónimos afecto y emociones.

Al respecto, las afectaciones son prácticas sociales, culturales⁸. Los afectos no son estados psicológicos. El enojo, la vergüenza, el rechazo, la felicidad, el malestar, la empatía, el asco, el acuerdo, la indiferencia, entre otros, son afectos que, en la perspectiva que aquí se presenta, se producen en esa intersección entre lo individual y lo social. La afectación tiene siempre lugar en ámbitos sociales y políticos como efecto de relaciones y acciones:

En lugar de ver las emociones como disposiciones psicológicas, debemos considerar cómo funcionan, en concreto las formas particulares, las relaciones entre lo psíquico y lo social, y entre lo individual y lo colectivo. En particular, lo haré mostrando cómo funciona decir "tengo un sentimiento". O podría describir una película como "Estar triste". En tales formas de hablar, las emociones se vuelven propiedad; alguna cosa que pertenece a un sujeto u objeto, que puede tomar la forma de un característica o calidad. Quiero desafiar la idea de que tengo una emoción o que algo o alguien me hace sentir de cierta manera. Estoy interesada en la forma en que las emociones involucran sujetos y objetos, pero sin residir dentro de ellos (Ahmed, 2004, p. 119, traducción propia del inglés).

De manera que los afectos son efectos de acciones, son siempre producidos por el hecho de estar con otros. A partir de la noción de economías⁹ afectivas Ahmed (2004)

⁸ Tal como hemos expuesto, algunos de los autores referenciados utilizan como sinónimos afectos y emociones. Sin embargo, esas perspectivas no se corresponden con aquellos desarrollos englobados bajo la denominación de sociología de las emociones (Bericat Alastuey, 2000; Scribano, 2013). Es posible reconocer un conjunto de investigaciones en torno a la sociología de las emociones y su crecimiento y presencia en eventos académicos de diferentes campos disciplinares. Nos distanciamos de estas perspectivas, desarrolladas a partir de los años ochenta, que entienden a las emociones ligadas a estados psicológicos del ser sintiente. La vivencia emocional de la vida social ha conducido en algunas perspectivas de la sociología de las emociones a la escisión entre cuerpo y emoción, cuestión abordada por Scribano (2013). Con relación a las emociones y su vinculación con las percepciones, Scribano (2013) expone: "Las sensaciones como resultado y como antecedente de las percepciones dan lugar a las emociones como efecto de los proceso de adjudicación y correspondencia entre percepciones y sensaciones. Las emociones entendidas como consecuencias de las sensaciones pueden verse como el puzzle que adviene como acción y efecto de sentir o sentirse. Las emociones se enraízan en los estados del sentir el mundo que permiten sostener percepciones asociadas a formas socialmente construidas de sensaciones" (p. 102).

⁹ Ahmed (2004) inspira su idea de la economía afectiva en los planteamientos marxistas sobre la plusvalía: "En El Capital, Marx discute cómo el movimiento de mercancías y dinero, en la fórmula M-C-M (Money to commodity to money) crea una plusvalía. Es decir, a través de la circulación y el intercambio M adquiere más valor. O como él lo dice, "El valor originalmente avanzado, por lo tanto, no solo permanece intacto mientras está en circulación, aumenta su magnitud, se agrega a sí mismo una plusvalía o se valoriza. Y este movimiento lo convierte en capital". Estoy identificando una lógica similar: el movimiento entre signos se convierte en afecto" (p. 120, traducción propia del inglés).

elabora una interesante perspectiva que comprende a los afectos envueltos en una economía de circulación y distribución en un campo tanto social como psíquico. En ese marco económico de distribución, los afectos “hacen cosas”, generan más efectos y movimientos. A esto llama la autora el efecto ondulante de las emociones, es decir, aquello que producen en diversas direcciones. En similar sentido, Berlant (2011) también desarrolla la idea de una economía afectiva que se compone de múltiples transacciones afectivas en el marco de un tráfico general cotidiano. Sostiene que las “transacciones afectivas tienen lugar al tiempo que las transacciones más instrumentales” (Berlant, 2011, p. 121).

Atendiendo a las propuestas de Ahmed (2004, 2010) y de Berlant (2011), quienes más que definir los afectos se orientan a analizar qué hacen los afectos y cómo se materializan, aquí pretendemos elaborar una perspectiva que recupere los efectos en la subjetividad que involucran esas transacciones afectivas y las diversas prácticas de calibración que los sujetos deben realizar en el marco de sus vidas. Ello en línea con Massumi (2009) quien propone que los afectos cuando acontecen provocan shock o, en plural, *microshocks*. Estos *microshocks* involucran cortes, interrupciones pequeños, al tiempo que la vida transcurre:

Esta es una forma de entender la "micropercepción", un concepto de gran importancia para Deleuze y Guattari. La micropercepción no es una percepción más pequeña; es una percepción de un tipo cualitativamente diferente. Es algo que se siente sin ser registrando conscientemente. Se registra solo en sus efectos. De acuerdo con esta noción de shock, siempre hay una conmoción en marcha, un "algo que hace" (Massumi, 2009, p. 4, traducción propia del inglés).

Las afecciones son siempre efectos. Hay, por tanto, el poder de ser afectado de infinidad de maneras (Deleuze, 2008) como el poder de afectar. La capacidad de afectar y de ser afectado son dos caras de la misma moneda, dos dimensiones de un mismo evento (Massumi, 2009). En línea con estos planteos, proponemos que las reformas operan con un componente afectivo que articula múltiples tecnologías políticas, involucrando el ensamble de prácticas de gobierno y auto-gobierno con prácticas de afectación. Siguiendo a Ahmed (2004, 2010) y a Berlant (2011), esas prácticas calan en la mente y en el cuerpo, de allí su

potencia y su rol clave. Ello, porque los sujetos son objeto de las prácticas regulatorias al mismo tiempo que las producen; realmente son atravesados por la reforma en tanto conjunto de tecnologías políticas. Son atravesados y afectados en sus pensamientos, creencias, emociones y expectativas.

Remitir a las afectaciones en línea con la pregunta por la gubernamentalidad nos permite pensar que no se trata del gobierno político o más bien que ese gobierno involucra al yo o, mejor dicho, a cómo el yo se va configurando. Es en este trazado que cabe retomar la idea de Perryman, Ball, Braun & Maguire (2017), cuando refiere a la gubernamentalización de la profesión docente. Es decir, la producción de un sujeto ético, activamente responsable y gobernado por la auto-reflexión.

Siguiendo a Rose (2012), en el presente estamos ante prácticas de gobierno de sí que conforman una ethopolítica, a saber:

(...) los intentos de definir la conducta de los seres humanos actuando sobre sus sentimientos, creencias y valores, en pocas palabras, actuando sobre la ética. En la política de nuestro presente, en particular en el renovado interés por los temas comunitarios, el *ethos* de la existencia humana –los sentimientos, naturaleza moral o creencias rectoras de personas, grupos o instituciones– ha venido a proporcionar el medio en el que es posible conectar el autogobierno del individuo autónomo con los imperativos del buen gobierno. Si la disciplina individualiza y normaliza, y la biopolítica colectiviza y sociabiliza, la ethopolítica concierne a las técnicas por las cuales los seres humanos se juzgan y actúan sobre sí para volverse mejores de lo que son (p.67).

La ethopolítica refiere, siguiendo a Rose (2012), a las formas en que las políticas actúan en y sobre el *ethos* de los sujetos interpelando los principios fundamentales que guían sus conductas. La noción de ethopolítica resulta potente para la analítica de las formas de ensamblaje de las prácticas de gobierno de los otros y el auto-gobierno que, como sostuvimos anteriormente, tienen lugar en las transformaciones de los procesos de regulación social y las lógicas gerenciales. De ahí que proponemos que las prescripciones curriculares, entendidas como modos de regular las conductas, a la vez proponen, dirigen y producen efectos ethopolíticos de reflexión, revisión ética de sí y responsabilización. Esto

es aquello que Grinberg (2015) grafica como el gobierno de sí como instancia del gobierno de los otros y viceversa, es decir una forma de gobierno de sí recargado:

(...) sugerimos que los pliegues del gobierno, los ensamblajes y desensamblajes ocurrieron de forma tal que de aquella modalidad en que el gobierno de los otros involucraba el gobierno de sí y donde la inversión de la economía de la visibilidad del poder propias del siglo XVII el gobierno de los otros se volvió en la lógica propia de la conducción de la conducta, en el presente ese gobierno de los otros se plegó sobre el *self* (p. 15).

A este tipo de ensamblaje es al que nos referimos cuando hablamos de los nuevos modos de regulación social y educativa. Las tecnologías políticas de regulación, en este caso la reforma, se vuelcan en la contemporaneidad hacia al *self* como objeto de gobierno. Tal como Rose (2012) expone, se produce el pasaje del disciplinamiento a la biopolítica y de allí a un modo más específico que denomina la ethopolítica. Son esos modos de regulación ethopolíticos del *self* los que aquí interesa desandar en tanto consideramos que las políticas de reforma curricular comportan en sus enunciados racionalidades de este tipo de gobierno. Inmediatamente, continuamos problematizando la noción de gubernamentalidad en vinculación a la noción de *milieu* como el medio y soporte que permite la producción de saberes y la regulación de las conductas de los otros y del sí mismo.

1.7. Gubernamentalidad, configuración del *milieu* y serie espacio-tiempo

Si, como venimos sosteniendo, la gubernamentalidad refiere al gobierno de los otros y del sí mismo a partir de la elaboración y circulación de ciertas racionalidades y tecnologías de poder, entendemos necesario pensar en el ámbito objeto y también soporte de esas prácticas de regulación de las conductas. En *Seguridad, Territorio, Población*, a partir de sus desarrollos en torno a los mecanismos de seguridad en el siglo XVIII, el diseño de las ciudades y las técnicas del biopoder, Foucault (2006) sostiene que las acciones de poder se dan en un marco de materialidad y/o lo configuran. Esto es, que el gobierno de la población, de las acciones de unos sobre otros, son intervenciones de poder que conforman lo que él denomina un *milieu*: “el espacio en el cual se despliegan series de elementos aleatorios (...) Son acciones que se ejercen desde afuera” (Foucault, 2006, p.

40). El *milieu* es ámbito y soporte material de las acciones de poder e involucra elementos temporales y espaciales.

Foucault, en *Estrategias de poder* y en *Seguridad, Territorio, Población*, desarrolla la idea del *milieu* o medio en vinculación con las estrategias biopolíticas que surgen con el capitalismo entre fines del siglo XVIII y principios del XIX. Así, el medio aparece como el medio urbano, el medio rural, el medio de vida o el medio de existencia. Por ejemplo, con relación a la medicina social y específicamente con la medicina urbana, Foucault (1999) señala que tenía entre sus objetivos: prevenir la acumulación, el amontonamiento y hacinamiento en el espacio urbano; controlar la circulación del agua y del aire; abrir grandes avenidas entre los muros, casas y barrios para garantizar la purificación del aire y la salubridad. El medio de vida de la población constituyó el blanco de la medicina urbana:

La relación entre el organismo y el medio se estableció simultáneamente en el orden de las ciencias naturales y de la medicina por mediación de la medicina urbana. No se pasó del análisis del organismo al análisis del medio ambiente. La medicina pasó del análisis del medio al de los efectos del medio sobre el organismo y, finalmente, al análisis del propio organismo (Foucault, 1999, p. 379).

De manera que lo que interesa es garantizar un estado de ese medio de existencia de la población con el objetivo de prevenir epidemias o contenerlas. Ello llevó a arquitecturar el espacio de las ciudades en función de estos objetivos. Preguntas tales como ¿qué es una buena calle? ¿Cómo hacer circular el aire? ¿Cómo garantizar la circulación de carros, personas, mercancías? ¿Cómo es la buena circulación? ¿Cómo optimizar la buena circulación? ¿Cómo evitar epidemias?, apuntaron a materializar la preocupación por el estado del medio de vida de las poblaciones. Este aspecto, para Foucault (2006):

(...) es uno de los ejes, uno de los elementos fundamentales de la introducción de los mecanismos de seguridad, es decir, la aparición, aún no de la noción de medio, sino de un proyecto, una técnica política que se dirige al medio (p. 44).

Pensar el medio, diseñarlo, materializarlo, es entonces una forma de regular la circulación más que establecer límites y fronteras en torno a lo permitido y prohibido. Esta diferencia

en la perspectiva respecto del medio en vinculación con la población indica el surgimiento de lo que Foucault denomina dispositivos de seguridad. Mientras que

(...) la ley prohíbe, la disciplina prescribe y la seguridad, sin prohibir ni prescribir, y aunque eventualmente se dé algunos instrumentos vinculados a la interdicción y prescripción, tiene la función esencial de responder a una realidad de tal manera que la respuesta: la anule, la limite, la frene o la regule. Esta regulación en el elemento de la realidad es, creo, lo fundamental en los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p. 69).

La disciplina funciona aislando un espacio, determinando un segmento, concentra, centra, encierra, reglamenta todo y no deja escapar nada (Foucault, 2006). En cambio la seguridad, es centrífuga, amplía, organiza y permite circuitos de distribución y circulación cada vez más amplios. “Deja hacer”, no todo, pero sí con una cuota de permisividad que es necesaria. Entonces, en el marco de estos planteos, la idea del *milieu* se enlaza a la noción de los dispositivos de seguridad en torno al control de la población:

A través del medio se apunta, por lo tanto, a ese fenómeno de circulación de las causas y los efectos. Y el medio aparece por último como un campo de intervención donde, en vez de afectar a los individuos como un conjunto de sujetos de derecho capaces de acciones voluntarias –así sucedía con la soberanía-, en vez de afectarlos como una multiplicidad de organismos, de cuerpos susceptibles de prestaciones, y de prestaciones exigidas como en la disciplina, se tratará de afectar a una población (Foucault, 2006, p. 41).

La noción foucaulteana de *milieu* es una potente herramienta conceptual para pensar en el ambiente que la reforma configura a nivel de las escuelas cuando ésta llega, irrumpe y se pone en acto produciendo múltiples regulaciones y afectaciones. Tal como expone Foucault (2006), el medio

(...) es una cantidad de efectos masivos que afectan a quienes residen en él. Es un elemento en cuyo interior se produce un cierre circular de los efectos y las causas, porque lo que es efecto en un lado se convertirá en causa del otro lado (p.41).

Atendiendo a los planteos de Foucault sobre las ciudades francesas, el medio es una producción material resultante de estrategias y tecnologías políticas para la regulación de la

población. Interesa entonces centrar la mirada en aquello que el medio produce en los sujetos que en él viven y qué otras cosas circulan hacia el interior. Con relación a ello, Pérez (2014), retomando los planteos de Foucault, argumenta que los procesos de gubernamentalización del Estado necesitaron, además del desenclave de la población, el desenclave de los espacios. Ello porque:

(...) el despliegue de la población como objeto y sujeto de gobierno necesitará de espacios de circulación libre, en un medio que sea un facilitador de la naturalización de las causas y efectos. Que motorice el deseo, a la vez espontáneo y regulado, y vaya generando dentro de esta dinámica los saberes y las técnicas que modulen el curso aleatorio de las circunstancias tanto naturales como artificiales que atraviesan a la población (Pérez, 2014, p. 27).

La espacialidad, la temporalidad y la capacidad de afectar y ser afectado son elementos constitutivos del medio que se conjugan con la circulación de poblaciones, saberes, políticas, deseos, etc. De modo que el *milieu* habilita formas de circulación libre de afectos, efectos, causas, significados, que nunca es cerrada sino vinculada a esas acciones que realizan desde afuera otros sujetos, a distancia.

El *medio* foucaulteano remite a una serie constitutiva que es la serie tiempo-espacio, estos dos elementos en serie constituyen y configuran el medio. Así, como Foucault realizó una analítica del espacio urbano como espacio de circulación, soporte y materialización del ejercicio del gobierno de la población, también enfocó esa analítica en el tiempo. El tiempo se vincula a la infinidad de acontecimientos (Foucault, 2006) que tienen lugar en ese medio, a sus multiplicidades y simultaneidades en un mismo medio. El medio supone espacialidades que se inscriben en un tiempo y temporalidades que se inscriben en un espacio, conformando una serie.

La cuestión del tiempo y el espacio también fue planteada por Foucault (1997) en *Vigilar y Castigar* cuando analizó los dispositivos de disciplinamiento, la arquitecturización del espacio y el ritmo de las actividades de los cuerpos dóciles. Foucault (1997) sostiene que las disciplinas reticulan con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos; ello para garantizar la sujeción y la relación docilidad-utilidad. La serie tiempo-espacio en el siglo XVIII se asocia a los modos de control de la fuerza productiva:

La fábrica explícitamente se asemeja al convento, a la fortaleza, a una ciudad cerrada; el guardián “no abrirá las puertas hasta la entrada de los obreros, y luego que la campana que anuncia la reanudación de los trabajos haya sonado”; un cuarto de hora después nadie tendrá derecho a entrar; al final de la jornada, los jefes del taller tienen la obligación de entregar las llaves al portero de la manufactura que abre entonces las puertas (Foucault, 1997, p. 165).

La marcación temporal y la delimitación o cuadrangularización espacial se ligan en la disciplina, impidiendo, obstaculizando, dividiendo los cuerpos y grupos, como por ejemplo: “llegar por la mañana a un lugar” (Foucault, 1997, p. 171). Una de las expresiones más claras de esta serie queda resumida cuando Foucault (1997) refiere al espacio escolar como “un espacio ritmado por intervalos alineados” (p. 170). El espacio escolar da cuenta de la puesta en funcionamiento de una técnica de fabricación del espacio que no puede pensarse sin la marcación de ritmos, intervalos, rangos, etc., es decir de un tiempo:

La organización de un espacio serial fue una de las grandes transformaciones técnicas de la enseñanza elemental (...) Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje (Foucault, 1997, p. 170).

Retomamos esta organización del espacio-tiempo escolar en el marco del disciplinamiento como punto de partida a la problematización de esta serie constitutiva y configurativa del *milieu*. Decimos que es un punto de partida porque la contemporaneidad no está caracterizada como una sociedad disciplinar, aunque podríamos sostener que los rasgos de las disciplinas se han reconfigurado dando paso a otras formas de organización del tiempo y el espacio. A ello nos dedicaremos en el capítulo que sigue. De hecho, así como expusimos anteriormente, el asunto del espacio y el tiempo en la seguridad adopta otra forma: los espacios se abren más que cerrarse y la circulación de la población se habilita. Si, siguiendo a Foucault, el medio son las espacialidades de circulación y las temporalidades donde se reside, donde se vive y a través de las cuales se vive, es oportuno indicar la centralidad que adquiere esta noción para la lectura de la reforma curricular en

clave de gubernamentalidad. Sostenemos, así, que la reforma, en su irrupción y puesta en acto, conforma en las instituciones escolares un *milieu* particular que se constituye a partir de la serie tiempo-espacio. Asimismo, sostenemos que, por la circulación que el *milieu* habilita, los efectos y prácticas afectivas (Ahmed, 2004, 2010; Berlant, 2011; Massumi, 2009) son también constitutivos. El *milieu* afecta a la población que reside en él y que lo produce; afecta a

(...) la multiplicidad de individuos que están y sólo existen profunda, esencial, biológicamente ligados a la materialidad dentro de la cual existen. A través de ese medio se intentará alcanzar el punto donde, justamente, una serie de acontecimientos producidos por esos individuos, poblaciones y grupos interfiere con acontecimientos de tipo casi natural que suceden a su alrededor (Foucault, 2006, p. 42).

El *milieu* es materialidad de la existencia. Si bien puede ser configurado a distancia como acciones de otros sobre ese medio, en definitiva adquiere sentidos para las poblaciones que lo habitan y producen. Ese medio de residencia, circulación y producción de saberes y deseos, afecta a los sujetos y regula sus conductas. En este aspecto, nos interesa eso que el medio hace con los sujetos, cómo las espacialidades y temporalidades que constituyen ese *milieu* producen subjetividades. En los capítulos 4 y 5 avanzamos en la descripción de aquello que el espacio y el tiempo del *milieu* de reforma produce en las subjetividades. Retomando la noción de gubernamentalidad como gobierno de los otros y la idea del “pliegue del gobierno de sí” (Grinberg, 2015, p73) que se produce en tiempos gerenciales, nos enfocamos en el desarrollo de actitudes y disposiciones adaptativas y flexibles. Estas últimas, especialmente vinculadas a los modos en que se materializa la reforma en las escuelas en contextos de pobreza urbana.

CAPÍTULO 2

ABORDAJE METODOLÓGICO

El abordaje de la reforma en clave microfísica. El enfoque etnográfico y sus aportes en el diseño cualitativo de la investigación. Trabajo de campo, obtención y análisis de la información. Entrar en la escuela: relatos de campo acerca de la construcción del rol de investigadora. Las escuelas en contexto.

Este capítulo presenta la construcción metodológica del trabajo de investigación que dio lugar a esta tesis, especifica el conjunto de decisiones metodológicas y teóricas que se han ido tomando desde el inicio del trabajo de campo, así como explicita las características de ese trabajo de campo y su dinamismo. Hemos realizado la construcción de la metodología entendiendo que se trata del camino o el plan trazado en una investigación para la consecución de los objetivos propuestos, en vinculación con el problema de investigación y el contexto conceptual. En el diseño cualitativo que asumimos, ese camino se parece más a la rusticidad de la tierra que a la rectitud del cemento. Un camino metodológico que encontró piedras por momentos, que devino llanuras y desplazamientos, por otros, que supuso redefinir la ruta y generar caminos alternativos. En síntesis, un camino que siempre tuvo un norte como dirección, que es la construcción del objeto de estudio. Así como a investigar se aprende investigando, la metodología en la investigación se aprende y ejerce caminando y recorriendo. En este sentido, la construcción conceptual constituye una caja de herramientas, una guía que no constriñe por anticipado la situación problemática sino que posibilita la descripción y comprensión de la misma. ¿Desde dónde se “mira” el problema de investigación? ¿Supone la teoría una especie de catalejo para abordar un problema? Zemelman (2011) llama momento epistemológico a la tarea del investigador que consiste en precisar la relación de conocimiento, es decir, cuál es la estructura de categorías que conforman el abanico o perspectiva desde el cual se piensa el problema. No pensamos a la construcción teórica como aquella que “atrapa” la realidad, sino que la pensamos como puertas que producen nuevas relaciones de conocimiento

En nuestra propuesta, centralmente etnográfica, se vuelve necesario pensar cuál es la posición del investigador respecto de las situaciones problemáticas, que involucra un modo de pensarlas y, por tanto, de construir el problema de investigación. Siguiendo a Borsotti (2007) la situación problemática refiere a:

(...) estados de cosas, sucesos, situaciones, procesos, existentes en la teoría o en la empiria que, por resultar insatisfactorios para alguien, son percibidos como problemáticos y que, para abordarlos o solucionarlos, requieren acudir al conocimiento científico disponible o a la producción de nuevo conocimiento (p. 31).

El problema de investigación resulta ese pasar de algo que nos inquieta y que, al principio, suele ser indefinido, a una elaboración producto de hacernos preguntas respecto de procesos, en este caso educativos. De allí, que el objeto de estudio sea el resultado de ese proceso de construcción. En principio, presentamos algunos aspectos metodológicos en perspectiva, especialmente, foucaulteana, que definimos como ejes de la construcción del objeto de estudio. Seguidamente, damos cuenta del enfoque etnográfico y sus aportes en el trabajo de tesis. Recuperando los planteos del enfoque etnográfico exponemos los procesos de obtención y análisis de la información como momentos constitutivos del trabajo de campo. La presentación del trabajo de campo, en el enfoque que aquí adoptamos, no podría hacerse sin hablar de la propia construcción del rol de investigadora. De modo que un conjunto de reflexiones y descripciones conforman una perspectiva sensible a las configuraciones del ser investigadora y las transformaciones que la tesista ha atravesado. Por último, estas reflexiones se enlazan con la descripción de las escuelas y sus contextos. Es oportuno decir que esta investigación parte y se sostiene de una doble preocupación. Por un lado, por la producción de conocimiento científico y, por otro, el compromiso y la lucha por condiciones más justas e igualitarias en lo social y educativo.

2. El abordaje de la reforma en clave microfísica

La historia (...) es inteligible y debe poder ser analizada hasta su más mínimo detalle: pero a partir de la inteligibilidad de las luchas, de las estrategias y de las tácticas (Foucault, 1992, p. 183).

Tal como se anticipó en el capítulo precedente, la perspectiva foucaulteana guía conceptual y metodológicamente el trabajo de tesis aquí expuesto. Desde el inicio del proceso de investigación, pasando por el planteamiento del problema, el trabajo de campo y el trabajo analítico para devenir en la construcción del objeto de estudio, esta perspectiva ha procurado avanzar sosteniendo los siguientes ejes:

- a. el análisis de la reforma en clave microfísica, más allá de las oposiciones macro y micro políticas;
- b. el estudio de la reforma atendiendo a la perspectiva genealógica como rupturas y continuidades (entre lo viejo y lo nuevo);

- c. el estudio de las políticas curriculares más allá de la dicotomía entre lo escrito y lo real, su comprensión como prácticas discursivas y no discursivas que involucran momentos que hacen al curriculum escolar;
- d. el análisis de los enunciados en su superficie y materialidad.

Estos ejes constituyen la columna teórica y metodológica de la tesis y se irán explicitando en este capítulo y en los siguientes. En este sentido, un aspecto metodológico central que guía el proceso de investigación es entender que la reforma en su puesta en acto y devenir escolar no sólo no constituyen desviaciones de la norma o implementaciones, sino que se trata del hecho que los sujetos la interpretan, se apropian, resisten, moldean, entre otras cosas, tanto a partir de lo que ya saben hacer como en las condiciones institucionales y laborales en las que tienen lugar. Es decir, no se trata de desviaciones de la ley o de las políticas sino que, desde una lectura microfísica de las políticas ellas contienen, más que prohibiciones o impedimentos, habilitaciones a las más variadas formas de puesta en acto (Ball et al., 2012) y materialización. Al decir de Deleuze (2014), la ley o las leyes no pueden separarse de los casos y sus condiciones de aplicación:

Desde un punto de vista macrofísico tiendo hacia esa entidad molar que desemboca en su expresión más pura en las fórmulas de Rousseau: “la ley es lo que va desde todos hacia todos”. Es la ley pura, la pura forma de la ley, el “tú debes”. Por el contrario, una microfísica de la ley es un punto de vista en el cual la ley ya no es separable de sus decretos de aplicación y ya no es separable de sus casos de interpretación. No hay ley que no suscite problemas de interpretación (p. 63).

De este modo, aquí proponemos un estudio en esta clave, atendiendo a complementariedades más que a oposiciones, a multiplicidades más que a binarismos. La política continúa en la escuela a la hora de interpretar y traducir una reforma en general o curricular que es de aquello que nos ocupamos aquí. Mirar la escuela, las relaciones de poder desde una mirada microfísica, posibilita aproximarnos a la comprensión de las políticas educativas desde/en la vida de la escuela, con la mirada centrada en las condiciones reales de funcionamiento y en las dinámicas cotidianas. Se trata de una mirada enfocada en las múltiples relaciones de poder que constituyen el cuerpo social. Se trata, en suma, “de coger al poder en sus extremidades, en sus confines últimos, allí donde se vuelve

capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales (...)” (Foucault, 1992, p. 144). Un abordaje microfísico supone el pasaje de lo macro a lo micro, pero no entendiendo que lo micro es una expresión en menor tamaño de lo macro:

(...) si se tratara de una simple miniaturización, no tendría ningún interés. Si se tratara de decir que hay que pensar en pequeño lo que acostumbrábamos pensar en grande, no tendría ningún interés. Si se tratara de decirnos que en el Estado hay mil pequeños Estados, no tiene interés. Es preciso entonces que el pasaje de lo macro a lo micro no sea una miniaturización (Deleuze, 2014, p. 59).

Foucault insiste en que lo macro y lo micro no se oponen y que lo micro no es expresión en pequeño de lo macro, sino que son aspectos que obedecen a naturalezas diferentes. Mientras lo macro es compatible con estructuras molares, lo micro se caracteriza por lo molecular, por lo infinitesimal, por los intersticios que tienen lugar en un nivel micropolítico de las relaciones de poder. De ello dio cuenta en las oportunidades que dedicó su atención a describir las precauciones del método. Así, en *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber* expone:

Ningún "foco local", ningún "esquema de transformación" podría funcionar sin inscribirse al fin y al cabo, por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto. Inversamente, ninguna estrategia podría asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas y tenues que le sirven, si no de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje. De unas a otras, ninguna discontinuidad como en dos niveles diferentes (uno microscópico y el otro macroscópico), pero tampoco homogeneidad (como si uno fuese la proyección aumentada o la miniaturización del otro); más bien hay que pensar en el doble condicionamiento (...) Así, en la familia el padre no es el "representante" del soberano o del Estado; y éstos no son proyecciones del padre en otra escala. La familia no reproduce a la sociedad; y ésta, a su vez, no la imita (Foucault, 2008, p. 122).

Las relaciones de poder, las micro relaciones, las relaciones moleculares, se inscriben siempre en formas globales, no como homogeneización ni representación a otra

escala sino como niveles de diferentes naturaleza. En sentido deleuziano, se trata de dos caras de una misma moneda, ni ampliación ni reduccionismo de las relaciones sociales.

De manera que aquí nos enfocamos en ese nivel de detalle microscópico de los efectos y relaciones de poder en las instancias de recepción y puesta en acto de la reforma curricular en los ambientes generados en las escuelas secundarias. Interesó, por tanto, analizar esos efectos en tanto que relaciones de poder que circulan, que transversalizan, que se mueven y expanden en una organización reticular (Foucault, 1992).

Para referirse a este nivel microfísico en el que el poder circula dotado de su omnipresencia e inmanencia en el campo político, Foucault (1992) habla de entidades moleculares, de células, de los puntos más pequeños de la sociedad, de las prácticas reales y efectivas. Deleuze (2014) en su analítica del poder refiere a la idea de corpúsculos sociales, al plano microfísico y micropolítico de las relaciones sociales y a las prácticas de ejercicio y circulación del poder:

(...) la microfísica ha consistido en decir que más allá de los grandes conjuntos, que eran conjuntos estadísticos, había que alcanzar y constituir una ciencia de las moléculas y corpúsculos (...) Pero si la palabra microfísica debe tomarse en serio, es porque encontraremos la gran unidad microfísica, a saber onda-corpúsculo. El poder no es asunto de grandes conjuntos, es un asunto de ondas y corpúsculos” (p. 32).

Este aspecto, a nivel metodológico, implica centrarnos en los detalles del acontecer de las prácticas de reforma y sus efectos; esto es, centrarnos en los equipos docentes, equipos directivos y de asesoría¹⁰ de las escuelas secundarias, atendiendo a los modos en que se comunicaron y comunican las reformas curriculares y cómo se ponen en acto en las escuelas. Ello implica situarnos en un nivel local, inscripto en un aquí y ahora, complejizado por la multiplicidad y simultaneidad de efectos de poder. Poder avanzar en la recuperación de ese nivel molecular, en la inteligibilidad de la historia (Foucault, 1992) en

¹⁰ No se realizaron entrevistas a estudiantes puesto que no constituyó un objetivo de la tesis la descripción de sus vivencias e interpretaciones de la reforma curricular. Tal como se viene planteando, entendemos que para la descripción de los procesos de materialización de las transformaciones, era preciso que la muestra estuviera conformada por aquellos sujetos encargados de leer, interpretar y traducir las políticas de reforma curricular. Esto supone comprender que, de aquellos sujetos que integran las escuelas, hay unos que asumen mayor responsabilidad en los procesos de traducción y materialización de las políticas educativas y otros sujetos que, si bien participan de esa materialización activamente, no portan la autoridad oficial delegada oficialmente para la tarea de poner las políticas en acción (Ball et al., 2012).

el detalle de su complejidad y multiplicidad ha sido sin duda la tarea metodológica central durante el desarrollo de esta tesis y que requirió permanentemente la reflexión epistemológica y evaluación de rigurosidad.

2.1. El enfoque etnográfico y sus aportes en el diseño cualitativo de la investigación

En la perspectiva cualitativa que adoptamos, adquiere centralidad el enfoque etnográfico (Batallán, 2007; Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 1995, 2011 2012, 2013, 2014; Rockwell y Anderson-Levitt, 2015; Rockwell y Ezpeleta, 1983, 2007). Las tradiciones más antiguas de la antropología de la educación se remontan al año 1950 en Alemania, los EE.UU., Japón, Brasil y México. Los estudios etnográficos del aprendizaje o de la educación surgieron luego de la década de 1970 o, más adelante, en países como Francia, Israel, Hungría, China y Guinea (Anderson-Levitt, 2012). Hoy, estos enfoques se alejan de esos inicios de la etnografía como estudio de las culturas o pueblos lejanos (Pallma y Sinisi, 2004) y advierten una pluralidad de perspectivas que atienden a un trabajo de campo situado en los propios espacios de los equipos de investigación. De esta manera, la etnografía:

Se plantea críticamente la relación con el otro y la incorporación de la subjetividad del investigador como parte constitutiva del trabajo de campo, subjetividad que se trasciende en una continua reflexión sobre los propios supuestos, sobre las categorías de quien investiga para interpretar la realidad, sobre todo cuando esa realidad se impone en su vertiginosa crudeza y nos interpela no sólo como investigadores/as sino también como sujetos que comparten con “los otros” los mismos espacios de cotidianidad (Pallma y Sinisi, 2004, p. 173).

El enfoque etnográfico en la investigación educativa supone que las investigadoras e investigadores se reconozcan a sí mismos como sujetos cuya existencia puede estar signada por las mismas condiciones de vida de los sujetos de la investigación. Esto es, aunque no siempre, compartir un mismo espacio social, con un conjunto de preocupaciones y problemáticas que también pueden ser comunes. Por ello, es central ser capaces de vernos

en ese espacio social, ver las acciones que allí desarrollamos y que ello esté “dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 20).

Los aportes de este enfoque a este estudio, radican en su carácter abierto. Esto, en el sentido de que si bien la investigación parte de un conjunto de problemas y categorías, posibilita en todo el proceso ir incorporando aspectos que resulten significativos y que surjan en el trabajo de campo. De modo que el proceso etnográfico:

(...) se vuelve transitivo y recursivo, además de ser ya profundamente reflexivo. Escribir la cultura dentro de este proceso, entonces, se desplaza desde el cuaderno de campo (en anticipación del texto final) a ciertas formas, si no públicas, sí accesibles, de trabajo conceptual y crítico que se hacen fragmentadamente y por etapas (Marcus, 2013, p. 63).

Otro aporte de este enfoque consiste en capturar la mirada de los sujetos, en poder registrar y hacer inteligibles experiencias que acontecen en la urdimbre que resulta la cotidianidad escolar. Urdimbre en la que quien investiga puede “meterse” para describir y comprender los aspectos en detalle de las relaciones de poder microfísicas; tarea que no podría hacerse si no es a través de la confianza construida con los sujetos de la investigación. Por ello, sostenemos que este enfoque aporta al conocimiento de las realidades escolares, las disputas que en ella tienen lugar, las relaciones de poder; esos detalles que se vuelven esenciales a la vida diaria, que serían difícilmente asequibles desde otros enfoques.

Las investigaciones en educación implican desarrollar una comprensión más profunda sobre aquello que las escuelas hacen, dónde, cuándo y cómo ellas funcionan (Rockwell y Anderson-Levitt, 2015), es decir, investigaciones etnográficas que recuperan las singularidades de los detalles micropolíticos y su integración en formas institucionales (Deleuze, 2014).

En este sentido, el abordaje etnográfico atiende y recupera lo cotidiano, aquella materialización en donde la escuela “gana vida” (Rockwell y Ezpeleta, 2007), así como procura un trabajo descriptivo y la producción de textos. Asimismo, la centralidad del etnógrafo, la atención a los significados y el reconocimiento de los saberes de los sujetos y

la construcción de conocimiento como resultante del proceso investigativo (Rockwell, 2011) son los pilares fundamentales.

Incluso, entendemos que la etnografía es aquello que Youdell (2010), desde una perspectiva postestructuralista, denomina como el *lugar del detalle*. Ese lugar del detalle de la vida de la escuela que involucra una renuncia a lo universal y una apuesta por la singularidad. Singularidad que queda definida en el acontecimiento y el caso y no en el individuo (Grinberg, 2008; Grinberg y Langer, 2013; Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016).

Ahora bien, sabemos que esa documentación, descripción y construcción de conocimiento siempre ocurre como parte de las propias definiciones del diseño de investigación y las limitaciones de los sujetos que investigan. No aspiramos a la pretensión malinowskiana de la descripción densa de la totalidad de los aspectos sociales, culturales y psicológicos (Montes de Oca, 2015). En cambio pretendimos, sí, una descripción densa en detalles que recupere lo dicho por los sujetos, situada en la serie espacio-tiempo y un análisis que procuró focalizarse en las prácticas y relaciones de poder y sus efectos en escuelas secundarias de sectores populares. Así, toda descripción contextualizada es siempre parcial. Al respecto, Youdell (2010) argumenta que, así como no podemos “escapar” de las subjetividades, tampoco podemos conocer completamente a los sujetos o a nosotros mismos o a los efectos de sus prácticas o de las nuestras, o a sus afectividades o a sus procesos psíquicos. Este tipo de orientaciones en la etnografía educativa contemporánea establece una diferenciación con los estudios más clásicos: en parte, como se explicitaba anteriormente, los estudios tienden a enfocarse en los espacios sociales en los que los investigadores residen; asimismo, o junto con eso, porque se admite que las descripciones y producción textuales son singulares e involucran sólo algunos aspectos de los posibles. Youdell (2010) explica críticamente este asunto:

La etnografía postestructural ha perturbado la etnografía, pasando de preocupaciones por la autenticidad y la reciprocidad a los procesos de subjetivación en la investigación y la representación (...) Sin embargo, la etnografía continúa ofreciendo un presente detallado de representaciones de la "vida real" aunque esa "vida" ya no se considera "real" (p.92, traducción propia del inglés).

En esta línea procuramos una etnografía postestructuralista que avanza en la idea de que la noción de realidad ha de ser desplazada. Se trata, más bien, de prácticas; múltiples prácticas, tensiones y fugas. De manera que aquellos planteos de la etnografía que sostienen que describen la realidad, o que acceden a la realidad e intentan decodificarla, sencillamente operan con una noción de realidad totalizante y universalista. Lo real, así múltiple, es práctica social, por ello no podemos pensar que “la” realidad está ahí para zambullirse en ella, describirla y analizarla. Al decir de Baudrillard (2016) “Nos vanagloriamos de descubrir el objeto y lo imaginamos como esperando amablemente a ser descubierto” (p. 81). Por ello, optamos por una perspectiva de la descripción de las prácticas, de las cosas materiales que realizan los sujetos. Prácticas que son escurridizas, difíciles de asir si no –y hasta aun cuando- se las mira en la filigrana (Foucault, 2007b) o en el detalle.

Siguiendo el planteo de Youdell (2010), apuntamos a un enfoque etnográfico en la investigación educativa que tome en cuenta, al menos, dos aspectos. Por un lado, el detalle etnográfico en la descripción de las prácticas sociales y sus efectos en tiempos de reforma y, seguidamente, la descripción de las prácticas que realizamos como investigadoras¹¹ y como sujetos que residen en espacios sociales similares a los de los sujetos de la investigación. A ello nos dedicaremos en los apartados que siguen.

2.2. Trabajo de campo, obtención y análisis de la información

El diseño cualitativo de la investigación procuró atender al papel fundamental de la observación y la interacción con los sujetos en las escuelas, así como al compromiso con el trabajo de campo “socialmente localizado, definido positivamente por su propia historia y no negativamente por la carencia de cifras (Vasilachis de Gialdino, 1993). La noción de trabajo de campo, vinculada a la tradición antropológica y clave en los enfoques etnográficos, indica la puesta en marcha del oficio de investigación en un lugar particular en el que los sujetos despliegan su vida (Ameigeiras, 2007) y que es el referente empírico. Se trata “No solo (...) de ir a un lugar sino a su vez una manera de “estar” y mucho más aun una forma de “posicionarse” en el campo” (Ameigeiras, 2007, p. 116).

¹¹ Referimos a investigadoras porque si bien el equipo de investigación se conforma tanto de mujeres como de varones, en el caso de las dos escuelas seleccionadas el trabajo de campo, en el período señalado, fue realizado casi exclusivamente por mujeres.

Partimos de la premisa de la centralidad del sujeto social y de la experiencia directa en el campo (Rockwell, 2011). De hecho, pensar el trabajo de campo en esos términos abona otra premisa que refiere a las tareas de obtención y análisis de la información y su carácter indisociable en el proceso investigativo. De esta manera, la construcción metodológica en el proceso de investigación se teje entre las preguntas y los caminos por los que se opta y que se construyen. Ello, especialmente, cuando se refiere al posicionamiento del investigador en la escena. Como lo indica Foucault (2002) en su referencia a *Las meninas* de Velázquez: el autor forma parte del cuadro. De hecho, esa analítica de Foucault dirige la atención hacia el intercambio de miradas entre los sujetos; quienes investigamos no estamos fuera del cuadro que describimos y que proponemos comprender, sino que somos parte clave del mismo.

En el marco de estos planteos, la unidad de análisis estuvo conformada por escuelas secundarias públicas emplazadas en sectores populares o contextos de pobreza urbana. La selección de las escuelas donde se desarrolló el trabajo en terreno se orientó, siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), principalmente, por el criterio del carácter público de las escuelas y por un criterio de fragmentación urbana y socioeducativa que son producto de la utilización de la georeferenciación en el marco del PDTs *“Centro de intercambio y reservorio de información social y educativa (CIRISE) en la región del Golfo San Jorge. Primera etapa: educación secundaria”*¹².

Este tipo de estrategia de selección basada en criterios y utilizada en investigación educativa, propiamente etnográfica, resalta el carácter abierto y flexible del proceso de investigación ya que “(...) los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que caractericen a un grupo o escenario” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 94). De esta manera, luego de la definición de criterios, fuimos buscando un grupo o escenario que se ajuste a esos criterios y que sea viable de estudiar. La selección basada en criterios se combinó en el análisis con la comparación constante (Sirvent, 2003; Glaser & Strauss, 1967) de datos. La estrategia de la comparación constante implica un análisis sistemático de incidentes con la finalidad de generar teoría:

¹² Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social. Dirigido por la Dra. Silvia Grinberg y realizado conjuntamente en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Comparando donde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten (...) persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p. 29).

En la comparación constante de datos, la teoría juega un papel fundamental: orienta la construcción del objeto y la identificación de “qué” es lo importante de los datos. Entendiendo que el proceso de análisis no se separa tajantemente de la obtención de la información, fuimos elaborando registros y memos analíticos (Glaser & Strauss, 1967) en donde se pone de manifiesto la comparación teórica sistemática de datos.

De forma que los dos criterios fundamentales que orientaron la selección fueron:

a. Criterio de fragmentación urbana y educativa: Se seleccionaron escuelas emplazadas en sectores populares de la localidad que presentan los niveles más altos de NBI¹³ con relación a otros sectores y que, por ello, caracterizamos como contextos de pobreza urbana. Este criterio se elaboró a partir de la consideración de que la pobreza se expresa, no sólo en una dimensión económica, sino en los aspectos sociales y espaciales, en estrecha relación con la organización urbana (Redondo, 2004; Prévôt-Schapira, 2000). En el caso de la localidad de Caleta Olivia donde se realizó el estudio, siguiendo a Pérez (2014) y Grinberg, Pérez y Venturini (2013), la organización urbana cambia radicalmente a partir de los años '90, con la aparición de nuevos barrios y ocupantes en el contexto de crisis post privatización de las empresas hidrocarburíferas. Producto del crecimiento demográfico de la localidad, se produce la diferenciación de sectores urbanos, fronteras y delimitaciones territoriales (Pérez, 2013). Acompañando ese proceso y, en los sectores más alejados del centro de la localidad, comienzan a funcionar escuelas que establecen relaciones particulares y de imbricación con el territorio, dando cuenta de la constitución de la serie barrio-escuela (Pérez, 2014).

En el marco de este criterio, se seleccionaron aquellas escuelas ubicadas en los fragmentos urbanos con los niveles más altos de NBI y en los que, no casualmente, se ubican las escuelas nuevas creadas con la reforma impulsada por la LEP N° 3305/12. Entendemos que

¹³ Necesidades Básicas Insatisfechas, según Censo 2010-INDEC.

estos fragmentos urbanos con esos NBI expresan las situaciones de mayor pobreza en la localidad y aquello que señala Giovine (2016) como la ligazón histórica entre gobierno, pobreza y escuela.

b. Criterio de escuelas creadas con la reforma. Otro de los criterios que orientó la selección de las escuelas fue el que se vincula a la relación entre la reforma y las “escuelas nuevas”. En la ciudad de Caleta Olivia se crearon en el año 2013, conjuntamente con la puesta en acto de la reforma, dos escuelas secundarias en edificios de instituciones ex EGB¹⁴ ubicadas en los fragmentos urbanos más alejados del centro que son los mencionados en el punto anterior. La creación de escuelas y su ubicación en los sectores populares es producto de la ESO y, también, del crecimiento demográfico en la localidad y aún más en esos sectores. Por ello interesó, especialmente, realizar el trabajo de campo en esas escuelas porque comparten algunas características en común que más adelante serán presentadas. Así, el trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia, en el norte de la Provincia de Santa Cruz que denominamos, a efectos de su identificación: *Escuela Secundaria 1* (ES1) y *Escuela Secundaria 2* (ES2).

2.2.1. La obtención de información

En cuanto a las técnicas para la obtención de información, se pusieron en marcha, principalmente, la observación participante y la entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) o entrevista etnográfica (Ameigeiras, 2007) a equipos directivos, a equipos de asesoría pedagógica y docentes de las escuelas seleccionadas. A su vez, durante los encuentros de menor duración se realizaron entrevistas flash a los sujetos en las escuelas. Las entrevistas se definieron siempre como “conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos” (Spradley en Ameigeiras, 2007). Se procuró, en este sentido, sostener la mirada y la escucha atenta atendiendo a los gestos, silencios, esquivos, entre otros aspectos constitutivos del contexto de la entrevista. La entrevista definida como entrevista en profundidad o entrevista etnográfica es una

¹⁴ EGB corresponde a Educación General Básica. Esta es la denominación que estableció la Ley Federal de Educación N° 24.195/93. La EGB era de 9 (nueve) años de duración y obligatoria.

herramienta metodológica para profundizar en los significados y puntos de vista de los sujetos entrevistados. De manera que elaboramos un protocolo de entrevista¹⁵ que contenía temas y subtemas orientadores más que preguntas a realizar, con algunas variaciones según se tratara de docentes, asesores o directivos de las escuelas secundarias. Así, las entrevistas resultaron en la construcción de un diálogo en torno a la problematización propuesta por la investigadora, pero que incorporó especialmente las preocupaciones de los entrevistados.

En los Cuadros N° 1 y N° 2 se expone la sistematización de las entrevistas y observaciones realizadas en total y por escuela:

Cuadro N° 1: Entrevistas realizadas por escuelas en Caleta Olivia (2013-2017)

ENTREVISTAS EN ESCUELAS SECUNDARIAS			TOTAL
ES1	Entrevistas a miembros de equipo directivo	3	15
	Entrevistas a asesores pedagógicos	2	
	Entrevistas a docentes	9	
	Entrevistas a otro personal de la escuela	1	
ES2	Entrevistas a miembros de equipo directivo	1	10
	Entrevistas a asesores pedagógicos	1	
	Entrevistas a docentes	8	
TOTAL ENTREVISTAS			25

¹⁵ El protocolo de entrevista fue elaborado al inicio del trabajo de campo. Atentos a la dinámica del trabajo de campo, se fueron efectuando modificaciones a los registros, análisis y reflexiones, tales como inclusiones o exclusiones de subtemas.

Cuadro N° 2: Total de entrevistas y observaciones realizadas (2013-2017)

ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES REALIZADAS		TOTAL
Entrevistas a docentes	17	25
Entrevistas a equipos directivos	4	
Entrevistas a asesores pedagógicos	3	
Entrevistas a otro personal de la escuela	1	
Observaciones no áulicas	16	16
Observación de presentación de Diseño Curricular por el ETC	1	1
Observación de Encuentro con supervisoras y supervisores del Golfo San Jorge ¹⁶	1	1

En cuanto a la observación participante y el registro de campo, se relacionan a partir de la herramienta fundamental del trabajo antropológico, que es la descripción densa. Éste es un tipo de descripción que:

(...) es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta. (...) Además (...) es microscópica” (Geertz, 2000, p. 32).

La descripción densa, tal como Geertz la entiende, consiste en hacer los fenómenos inteligibles; y esa inteligibilidad sólo puede lograrse a partir de la imaginación científica (Geertz, 2000) de la investigadora o investigador que elabora descripciones sobre la cultura. En las tareas indisociables de observar, registrar y analizar, el que hace etnografía procura centrarse en aquellos pequeños episodios, en detalles que pueden parecer irrelevantes y en

¹⁶ En el marco del PDTS mencionado, se realizó en agosto del año 2015 la presentación del CIRISE (Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa) y un encuentro con miembros de las supervisiones educativas del Golfo San Jorge (Zona Norte de Santa Cruz y Sur de Chubut). De ese encuentro también participó el Director Regional de educación Zona Norte de Santa Cruz y la Coordinadora del ETC (Equipo Técnico Curricular) de Educación Secundaria de Santa Cruz.

relatos domésticos que conforman la vida misma y la dotan de significados. Geertz (2000) advierte los problemas metodológicos que una mirada de tipo microscópica puede generar. Ahora, en este trabajo asumimos ese proceso en el sentido planteado por Deleuze (1994): el análisis de los acontecimientos involucra el futuro y el pasado, el más y el menos, lo excesivo y lo insuficiente, el ya y el aún-no, pues el acontecimiento infinitamente divisible es siempre los dos a la vez:

(...) Es a fuerza de deslizarse que se pasará del otro lado, ya que el otro lado no es sino el sentido inverso. Y si no hay nada que ver detrás del telón, es que todo lo visible, o más bien toda la ciencia posible está a lo largo del telón, que basta con seguir lo bastante lejos y lo bastante estrechamente, lo bastante superficialmente, para invertir lo derecho, para hacer que la derecha se vuelva izquierda e inversamente (p. 31).

De forma tal que entendemos que ese local que es la escuela sólo puede entenderse como parte de unas dinámicas que no se reducen a ese local (Grinberg, 2013; 2015). Esto es, como singularidad que no es lo individual, es el caso, el acontecimiento (Deleuze, 1994). Si esto es válido en general, en el estudio de los procesos de reforma curricular adquiere especial sentido, dado su carácter nacional y regional. La definición de la estrategia metodológica estuvo dirigida por el propósito de ser un estudio en pequeña escala, con el objetivo de estudiar los procesos de puesta en acto de una reforma curricular en escuelas creadas por/para la reforma y emplazadas en sectores populares.

Como parte de la descripción del trabajo realizado, es oportuno indicar que estudiamos un proceso reforma curricular en la provincia de Santa Cruz que acompaña el proceso de reforma general de su sistema educativo, en sintonía con la LEN. Ese proceso, a nivel provincial, da cuenta de una etapa preparatoria que inicia en el año 2009 para, en el año 2013, ponerse en acto a nivel de las escuelas. En consonancia con lo anterior, la producción de textos políticos orientados a reformar el sistema educativo provincial comienza en el año 2009, cobrando fuerza e incrementando la cantidad hacia los años 2011 y 2013. Por ello, como parte del trabajo de campo que se extendió entre los años 2013 y 2017, se realizó un proceso de rastreo e identificación de los documentos, textos y/o materiales curriculares que llegaron a las escuelas a partir del año 2009 y hasta el año 2017. Los documentos relevados fueron analizados en términos de qué aspectos o temas son los

más enfatizados, cuáles son los planteos más incidentes, qué conjunto de conceptos son los más recurrentes y qué lineamientos para las escuelas cobran mayor relevancia. Igualmente, esos textos oficiales fueron leídos y analizados en la intertextualidad de la historia (Grinberg, 2008), esto es, como documentos que son resultados de múltiples mediaciones donde intervienen diferentes textos y fuerzas. De hecho, atendimos al hecho de que “muchos de los enunciados rectores de los documentos estudiados funcionan en otros campos” (Grinberg, 2008, p. 319), de modo que esa intertextualidad expresa cómo los enunciados que aparecen en los textos políticos educativos se inscriben en una política más amplia de la verdad. En el capítulo 3 se explicitan los documentos analizados.

Ahora bien, el análisis de estos textos se realizó entendiendo que se trata de una parte clave de la recepción en las escuelas de la reforma. No es objetivo realizar un análisis de correlación entre éstos y su puesta en marcha o entre el curriculum formal y el curriculum en acción. Ello, en parte, porque entendemos que eso no ocurre, no existe tal linealidad de la prescripción en el ámbito de recontextualización que se constituye en las escuelas (Bernstein, 1994). Si, como señalamos antes, las reformas son tecnologías, involucran relaciones de poder, modos de conducir las conductas en las escuelas. Entonces, más que de medir distancias o grados de correlación entre lo escrito y lo que se hace en las escuelas, se trata de estudiar microfísicamente estas prácticas. En este sentido, tanto el trabajo con los documentos como las vivencias de la transformación forman parte de la descripción de los procesos de hechura del curriculum en las dinámicas cotidianas de las escuelas secundarias de este estudio. Ello en tanto que las prescripciones que configuran la retórica reformista, se materializan en complejos procesos de recepción de las reformas en las escuelas, que incluyen la lectura, interpretación y traducción que realizan los sujetos en las instituciones. Lo mencionado justifica la realización de observaciones participantes en diversidad de situaciones, tales como las jornadas de presentación del Diseño Curricular (DC) provincial por parte del Equipo Técnico Curricular (ETC).

Entendemos a la retórica reformista, tal como aquí la denominamos, en tanto que prácticas discursivas en los términos propuestos por Foucault (2011). Los textos políticos, como las jornadas de comunicación de esos textos, conforman conjuntos de enunciados que aquí proponemos analizar. Los enunciados tienen espesor material, se producen en un aquí y ahora, están especificados. Como sostiene Foucault (2011) un enunciado: “circula, sirve,

se sustrae, permite o impide realizar un deseo, es dócil o rebelde a unos intereses, entra en el orden de las contiendas y de las luchas, se convierte en tema de apropiación y rivalidad” p. 138).

De modo que, en la construcción metodológica propuesta, el análisis de los enunciados no bucea en los significados ocultos o reprimidos, no se vuelca en la imposible tarea de descifrar lo que “se quiso decir” sino que se sitúa en esa materialidad marcada por coordenadas espaciales y temporales atendiendo a lo que “se dijo”. Es aquello que Foucault denomina efecto de superficie de los enunciados. Procuramos, entonces, describir los enunciados en tanto función enunciativa que pone en juego:

(...) unidades diversas (éstas pueden coincidir a veces con frases, a veces con proposiciones; pero están hechas a veces de fragmentos de frases, de series o de cuadros de signos, de un juego de proposiciones o de formulaciones equivalentes); y esta función, en lugar de dar un “sentido” a esas unidades, las pone en relación con un campo de objetos; en lugar de conferirles un sujeto, les abre un conjunto de posiciones subjetivas posibles; en lugar de fijar sus límites, las coloca en un dominio de coordinación y coexistencia; en lugar de determinar su identidad, las aloja en un espacio en el que son aprehendidas, utilizadas y repetidas (Foucault, 2011, p. 139).

De manera que los enunciados acontecen siempre en juegos de relaciones, de proposiciones, de sentidos, de objetos, de intereses, de sujetos y de enunciados mismos. Los enunciados están ligados entre sí con otros que los anteceden y que los seguirán. Lo que interesa es, siguiendo el planteo foucaulteano, analizar la aparición del enunciado en ese aquí y ahora en el marco de la trama de un conjunto de enunciados. Foucault expone en *La arqueología del saber* que el objetivo de sus investigaciones es:

(...) mostrar que los “discursos”, tales como pueden oírse, tales como pueden leerse en su forma de textos, no son como podría esperarse, un puro y simple entrecruzamiento de cosas y palabras: trama oscura de las cosas, cadena manifiesta visible y coloreada de las palabras; yo quisiera demostrar que el discurso no es una delgada superficie de contacto, o de enfrentamiento entre una realidad y su lengua, la intrincación de un léxico y de una experiencia; quisiera demostrar con ejemplos precisos que analizando los

propios discursos se ve cómo se afloja el lazo al parecer fuerte de las palabras y de las cosas, y se desprende de un conjunto de reglas adecuadas a la práctica discursiva (...) dejar de tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino hacerlo, en cambio como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan (Foucault, 2011, p. 68).

De este modo, aquí nos ocupamos de los enunciados como prácticas de los sujetos, que expresan más la dispersión de estos últimos que su pomposa elaboración. El discurso es una práctica en tanto expresa la internalización de reglas para el ejercicio de la función enunciativa, reglas construidas históricamente en determinados espacios sociales. En este sentido, entendemos a los enunciados en su materialidad, tiempo y lugar; esto es, en su historicidad. Como señalamos más arriba, esta propuesta metodológica aplica al análisis de los textos políticos como de los textos de descripción densa producto del registro en las observaciones participantes realizadas.

2.2.2. Acerca de la analítica

La analítica de la información obtenida se realizó atendiendo a la definición de trabajo analítico de Foucault (1984), como aquel que no procede sin una actualización en curso y que implica un pensamiento crítico y una constante verificación. De modo que la analítica de la información fue una tarea permanente, de idas y vueltas con relación a la construcción categorial y conceptual.

La información obtenida fue organizada y sistematizada cualitativamente a partir de la construcción de categorías analíticas a través del software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti. Este software, ampliamente utilizado en la investigación social, aporta gran flexibilidad al proceso de organización, sistematización y análisis de datos. Sin embargo, la construcción creativa y conceptual sigue en manos de los investigadores. Entre sus virtudes Chernobilsky (2007) destaca la integración de datos y el rápido acceso a los mismos; así también, facilita la tarea operativa de codificación, consulta y recuperación de fragmentos codificados y la escritura de memos, comentarios e informes, entre otras. Las categorías se van elaborado y re-elaborando en la medida que avanza el análisis del corpus

empírico. A partir de ellas, se efectúa la comparación y el análisis. Entonces, en el proceso de análisis de los datos se combinaron la construcción de categorías o proposiciones generales, la triangulación o varias versiones sobre los mismos hechos (Achilli, 2005; Denzin, 1970; Jick, 1979) y la comparación constante de datos (Glaser & Strauss, 1967; Sirvent, 2003).

El proceso de categorización se realizó a partir de la codificación abierta y la codificación axial. La primera refiere a una primera selección de fragmentos de material empírico y la definición de categorías iniciales. Luego, la segunda instancia, supone la identificación y construcción de categorías centrales que constituyen los ejes del análisis. Reiteramos varias veces la dinámica de categorización, hasta considerar que cumplía con los criterios previamente definidos. El software Atlas.ti nos permitió la codificación y recodificación, así como la asociación entre códigos y sus propiedades. De modo que el resultado fue la construcción de categorías centrales, entendidas como temas de información básica que se identifican en los datos para entender el proceso o fenómeno al que se hace referencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008). La definición de categorías centrales tiene gran importancia y reúne algunas de las siguientes condiciones:

1. (...) El tema más importante que impulsa al proceso o explica al fenómeno y el que tiene mayores implicaciones para la generación de teoría.
2. Todas o la mayoría de las demás categorías deben vincularse a ella. De hecho, regularmente es la categoría con mayor número de enlaces con otras categorías.
3. Debe aparecer frecuentemente en los datos.
4. Su saturación es regularmente más rápida.
5. Su relación con el resto de categorías debe ser lógica y consistente (...)
6. El nombre o frase que identifique a la categoría debe ser lo suficientemente abstracto.
7. Conforme se refina la categoría o concepto central, la teoría robustece su poder explicativo y profundidad (Hernández Sampieri et al., 2008, p.689-690).

A través del software de procesamiento de datos fuimos realizando diversos *ouputs* que contribuyeron a la construcción analítica. Elaboramos, a través de las funciones del Atlas.ti listados de categorías y subcategorías, listados de categorías con conteo de frecuencia, familias de categorías y filtramos fragmentos por categorías, entre otras acciones. A continuación, el cuadro N° 3 muestra una red semántica generada a través del Atlas.ti con las categorías centrales de la tesis y sus relaciones.

Luego de la presentación de los aspectos generales de la construcción metodológica efectuada en el proceso de investigación, con especial énfasis en el trabajo de campo, en el apartado siguiente se profundiza en las implicancias de la entrada en el campo y la construcción del rol de investigadora en el marco del enfoque etnográfico.

2.3. En la escuela: relatos de campo acerca de la construcción del rol de investigadora

En este apartado presentamos algunas reflexiones surgidas durante y una vez finalizado el trabajo de campo. El enfoque etnográfico, tal como expresamos en apartados precedentes, supone la posibilidad de dar lugar a los sentires y experiencias vividas durante el proceso de investigación y, de hecho, éstas son constitutivas. Experiencias que son subjetivas, que atraviesan el cuerpo y generan una memoria intransferible. Así, procuramos aquí dar cuenta del trabajo de campo realizado en la escuela, un trabajo que si bien es de una, se realiza siempre con otros. Partiendo de ese nosotros inclusivo, que enmarca el trabajo de investigación que dio lugar a esta tesis, escribiré este apartado por momentos en primera persona. Ello para, justamente describir esa experiencia personal e intransferible involucrada en la construcción del rol de investigadora.

Es casi una regla de los manuales y textos de metodología la mención al hecho de que a investigar se aprende investigando. Esto es, llevando adelante prácticas de diseño y hechura de la investigación, cometiendo errores y rectificando decisiones teóricas y metodológicas. Es un proceso de avance y detenimientos. Se avanza aprendiendo a elaborar objetivos, a combinar técnicas, a categorizar e interpretar y construir datos, al tiempo que nos detenemos a pensar cómo lo estamos haciendo o si sería mejor hacerlo de otra manera. Nos detenemos porque sencillamente el sujeto tiene que procesar lo que hace, necesita tiempos para confiar en que las decisiones tomadas son las más coherentes, si el proceder analítico es riguroso, entre otros aspectos. Así, detenerse a pensar, reflexionar y continuar o modificar la estrategia, son inmanentes al trabajo investigativo. Esto es aquello que Youdell (2010) explica como la demanda del sujeto por la inteligibilidad. No sólo del objeto de estudio en construcción, sino de una misma como investigadora en tanto sujeto. Es la

intención de volver inteligible también las propias prácticas desenvueltas en el curso del trabajo de investigación.

En este sentido y, tal como sostiene Ameigeiras (2007) la práctica de investigación, en etnografía, transforma al investigador tanto en el proceso de construcción social del conocimiento como en la conformación de una experiencia vital irremplazable en el trabajo de campo. Los interrogantes que al inicio de trabajo de campo fueron apareciendo se vincularon a cómo me recibirían en las escuelas, hasta qué punto podría resultar incómoda mi presencia, cómo hacer para no cometer errores que me costaran el cierre de puertas. Algunos de estos interrogantes, vinculados, por supuesto, a las ansiedades propias de la tarea, continuaron durante todo el trabajo de campo y otros fueron disipándose.

Por otra parte, tal como lo señalé más arriba, la etnografía contemporánea se enfoca en el estudio de los espacios cercanos a los equipos de investigación y no ya de las culturas lejanas. Este aspecto también generó una serie de reflexiones en torno a las condiciones en las que escribo como investigadora, con relación a las condiciones de existencia comunes con las personas de las escuelas, por vivir en la misma ciudad y por compartir la profesión docente y, con la mayoría, el género. Estas reflexiones me condujeron a incluir decididamente mi conocimiento sobre los barrios, la ciudad y la provincia como parte de la descripción de los contextos de las escuelas. De hecho, en los primeros registros de campo puede observarse la presencia de prejuicios en torno a los barrios en los que se emplazan las escuelas:

“Hoy fue la primera vez que fui al barrio y a la escuela. Llegar se volvió complicado porque la ruta provincial está cortada y es la que conecta al barrio con el centro de la ciudad. Por ello, fui por la ruta nacional N° 3 en donde se fueron improvisando ingresos al barrio que ahora son frecuentemente utilizados. Hay mucho barro, agua depositada en las calles y basura acumulada en algunas esquinas. La primera sensación al llegar al barrio fue de cierto temor, inseguridad. Esto en parte por las informaciones que circulan en los medios de comunicación. Observo jóvenes en las esquinas, hablando, mirando el celular. Llego a la escuela y voy hacia la parte trasera donde está el ingreso vehicular. Prefiero dejar el auto dentro

del predio. Siento seguridad al entrar a la escuela” (Registro de campo ES1, 2014).

Claramente, aparecieron temores e inseguridades por ir a una escuela que se encuentra en un barrio tildado de peligroso e inseguro. Estas inseguridades se fueron disipando a medida que se incrementaba la frecuencia de visitas a la escuela, allí cuando la estancia prolongada fue tomando forma¹⁷. Es notable cómo la escuela se esgrime como el lugar de seguridad y surge la pregunta acerca de si para los jóvenes es también un lugar de seguridad y tranquilidad ante las situaciones difíciles que atraviesan al vivir en ese barrio.

Una situación similar experimenté cuando fui a la otra escuela secundaria, también ubicada en un sector de la ciudad que, según los relatos policiales, tiene los mayores índices de criminalidad en la localidad:

“Atravieso el barrio en dirección a la escuela. Me llama la atención la cantidad de perros que hay en las calles. Por zonas hay barro y por otras asfalto. Se hace un poco largo el recorrido porque la escuela está “al fondo” del barrio, lindando con un cerco de alambre precario que indica el final de la traza urbana. De todas maneras, se observan algunas casas en construcción detrás de ese cerco. Llego la escuela cerca de las 09:00 de la mañana un día de frío y lluvia. Dudo en dónde estacionar el auto. Me habían comentado días atrás que solían romper los espejos laterales de los autos y llevarse las cubiertas. Estaciono frente a la puerta esperando que la visibilidad lo protegiera. Me bajo con agenda en mano y entro a la escuela. Me cuesta abrir la puerta. Entro y miro hacia la derecha e izquierda y no sé para dónde ir. Entonces me acerco a un espacio que me parece que es una cocina. Efectivamente lo es y allí hay tres porterías que me indican hacia dónde ir (Registro de campo ES2, 2014).

El inicio del trabajo de campo, o incluso con mayor precisión, la entrada a la escuela marca, en parte, el devenir de la estancia como investigadora. Por ello, desde la entrada

¹⁷ No desarrollo aquí la construcción del rol de investigadora en perspectiva de género, sin embargo el hecho de ser mujer, atravesó el proceso de investigación y las experiencias de ir y circular por esos barrios nominados como peligrosos. En algún caso, también experimenté silbidos y gritos de jóvenes de esos barrios o las “barreras” formadas con sus propios cuerpos para impedir el paso vehicular por la calle. En ningún momento sentí algún tipo o intento de agresión.

inicial en la escuela procuré entablar un vínculo de cordialidad y empatía al manifestar el motivo de mi estancia allí. En ambas escuelas, los equipos directivos se mostraron abiertos a mi presencia. Esa apertura, en uno de los casos, se extendió a lo largo de los años que duró el trabajo de campo y, en el otro, fue inicial y fue disminuyendo con el tiempo.

En la etapa inicial del trabajo de campo fue fundamental empezar a ser una “cara conocida”, un rostro familiar en la escuela, aunque los miembros de la institución no tuvieran certeza del motivo de mi presencia. El fragmento que sigue corresponde al primer día del trabajo de campo en ambas escuelas:

“Después de atravesar el arco de fútbol y entrar en la rectoría, converso con la vicerrectora y me dirijo a la sala de docentes contigua. Me siento y me quedo allí por dos horas aproximadamente. Observo que el espacio es pequeño. Hay un escritorio, una pizarra, un equipo de audio pequeño y unos ficheros verticales. Observo también que en la puerta de la sala hay un cartel que dice: “Prohibido entrar alumnos. Golpear”. Noto la diferencia porque este cartel no está en la puerta de la rectoría, que de hecho suele permanecer abierta.

En la sala hay una preceptora, me presento y le comento qué hago en la escuela. Ella completa un parte diario. No hablamos más. Suena el timbre del recreo y miro desde la sala de donde estoy hacia el gimnasio. Aquí se produce en mí una confusión porque, de hecho, toda la escuela es un gimnasio.

En el transcurso del recreo circulan estudiantes cerca de la rectoría y de la sala de docentes. Me miran. Algunos de ellos, en tono de voz alto, dicen: - ¡¡Eh!! ¡¡El quiosco!! La preceptora saca unos paquetes de semillas de girasol y de galletitas y va hacia la rectoría en donde se realizan las ventas. Un alumno le dice a otro: -Comprame un alfajor. El otro alumno destinatario de este mensaje le dice a la preceptora: -¡Eh! Mirá que después me caga a palos si no le compro. Toca el timbre para el ingreso a las aulas luego del recreo. Entran tres profesoras a la sala donde estoy. Siento que éste es un buen momento para presentarme y entablar las primeras conversaciones. Me preguntan qué enseño y si soy nueva en la escuela.

Respondo que vengo de la universidad y brevemente explico qué hago. Me preguntan si soy una alumna de la universidad, porque soy muy chica, a lo que respondo que soy profesora. Acuerdo reunirme más tarde con una de las profesoras” (Registro de campo ES1, 2014).

El hecho de quedarme y de poder –o no- sentarme adoptó características diferentes en ambas escuelas, de acuerdo a sus dinámicas cotidianas. En la ES1, desde el inicio, el espacio estuvo disponible; en general, la sala de docentes fue el espacio donde más tiempo permanecí. En cambio, en la ES2, el trabajo de campo se caracterizó, desde un comienzo, por deambular por el edificio, ya que no hay sala para el profesorado y la sala de preceptores es extremadamente pequeña. No había espacio para una silla más. Así, la mayoría de las observaciones se realizaron en el hall de la escuela y las entrevistas en la biblioteca o sala de informática. En la ES1 el trabajo de campo se inició tomando contacto con docentes y con los miembros de los equipos directivos, en cambio en la ES2 fue con los estudiantes:

“Llego a la escuela y la rectoría está cerrada. Espero afuera parada. Me canso. Espero alrededor de quince minutos. Abren la puerta y me dicen que no me pueden atender. Digo que no hay problema, que me quedaré en el hall. Me siento sobre una mesa, luego me paro. Se aproxima el recreo. Un grupo de alumnos de 5to año preparan la mesa (donde estaba sentada) para la venta en el recreo. Pegan un cartel con los precios. No puedo dejar de notar los errores ortográficos. Hacia otro costado la portera prepara una mesa con vasos y tazas. Trae dos jarras plásticas, una con té y otra con mate cocido. También les trae las salchichas hervidas para el quiosco. Los estudiantes preparan los panchos y los ponen en servilletas.

Sale una preceptora y toca una campanita que indica que el recreo comenzó. Empiezan a llegar los estudiantes. La mayoría se dirige directamente a la mesa del té. Retiran su vaso o taza y se retiran para apoyarse contra la pared. No se ven profesoras o profesores. Los preceptores se quedan en su mayoría en la sala. Sólo uno sale y se queda en el recreo. Los estudiantes están con sus celulares, algunos con los auriculares. Nadie compra.

Dos alumnos están parados a mi lado. Uno de ellos me dice: ¿usted es la preceptora nueva? Respondo que no, que soy de la universidad y que estoy haciendo un trabajo de campo, hablando con los profesores y preceptores. Haciendo algunas observaciones. Me dice que pensó que era una estudiante. Me vuelve a preguntar:-¿Qué sería un trabajo de campo? Brevemente le explico y seguimos conversando” (Registro de campo ES2, 2014).

La sola presencia de quienes investigan en el campo modifica las actuaciones. Esto es algo que no podría negarse y que, de hecho, no intentamos negar, sino que sabemos que nuestra presencia implicó e implica sensaciones y conductas distintas a las habituales por ser ajenos a ellos. También es cierto que, a medida que nuestra presencia se hace más regular, también se vuelve un poco menos ajena. A la inversa, en la medida en que nuestra frecuencia en la escuela y en los barrios se fue incrementando, también nos pareció menos amenazante e inseguro ese espacio. Nuestras sensaciones y sentires también se fueron re-configurando. En una oportunidad presenciamos un acto del Día de la Bandera. En ese acto el sonido y algunos números de baile estuvieron a cargo de los estudiantes. A continuación se presenta un fragmento del registro de campo:

“Se anuncia la entrada de la bandera de ceremonia y su izamiento. Se acerca un preceptor a la bandera. Ningún estudiante se acerca. Nuevamente por el micrófono dicen: -Vamos a izar la bandera. Pedimos a los alumnos que estaban encargados que se acerquen.

Cuando dicen que vamos a cantar el Himno, dos jóvenes, una mujer y un varón, que manejan el audio, ponen la canción Aurora, después la cortan y ponen la Marcha Mi Bandera. Una de las profesoras encargadas de las glosas le dice a los dos:-¡Ése no es el Himno! Se escuchan risas entre los presentes. El rector mira a los estudiantes fijamente. Se acerca la secretaria a darles una mano y ponen la versión federal del Himno Nacional Argentino. Acompañando el himno, proyectan un video del Ministerio de Educación de la Nación con este himno y cantamos. Casi no se escuchan voces” (Registro de campo ES1, 2014).

Según las palabras del rector y la vicerrectora de la escuela, esta situación provocó gran enojo y malestar en ellos. Pero no sólo debido a “lo que salió mal” sino y, especialmente, porque estábamos presentes ese día. Nuestra presencia implicó para la escuela, en esa situación, modificar sus actuaciones para que “salgan lo mejor posible”. El día del acto nos despedimos y no hicieron referencia a lo sucedido. Pasando unas semanas en una conversación informal nos comentan directamente que se habían sentido avergonzados. Este comentario franco y directo para con nosotros fue posible por la confianza creciente que se generó, por la estadía prolongada en la escuela y la familiaridad mutua:

“Sandra (Vicerrectora): Te perdiste nuestro segundo acto [risas]

Investigadora: ohhh

VR: Que estuvo mucho mejor que el primero [risas]

I: Pero ¡estuvo bueno!

VR: Yo les preguntaba a las chicas: -¿Estuvo la gente de la universidad? -

Sí, me dijeron. ¡¡No!!

I: Yo estuve, no vengo a juzgar. Me pareció que estuvo bueno. Quizás ustedes tienen otra mirada porque eran los organizadores, pero no me pareció que fuera tan así.

VR: uno siempre quiere que salga todo bien. En el otro acto tuvimos más chicos que participaron. Hicieron una dramatización, tocaron y cantaron en vivo, bailó una parejita. (Sandra¹⁸, vicerrectora ESI, 2014).

Sin embargo, este tema de cómo se vieron expuestos ante la “gente de la universidad” siguió siendo un tema emergente en los diálogos mantenidos. Así lo vemos en una entrevista meses después del acto:

“VR: El otro día cuando ustedes vinieron a uno de los actos.

I: Pero estaban muy preocupados, tranqui...

VR: El rector cierra la puerta acá. Estaba enojado. Le salía humito. Le digo:- No te enojés.

Claro, yo estaba acá porque ese día con los chicos bailamos y no sabíamos lo que pasaba allá. Se ve que hubo problemas con el audio, con la bandera,

¹⁸ Asignamos nombres ficticios a cada entrevistado.

con los que leían las palabras. Después hubo un llamado, habló con los profes. El rector me dice: -No, pero había visitas. -Y sí...le digo. Bueno, los tenemos que invitar para el próximo acto.

-Y sí, pero cómo puede ser” (Sandra, Vicerrectora ESI, 2014).

Como señala Rockwell (1987) la interacción etnográfica, por ser social, está fuera de nuestro control. El estar ahí, en ese momento, genera significados, interpretaciones, sensaciones, angustias en los sujetos. Sentirse observado condiciona y en ese sentido son centrales las miradas que los sujetos tienen de nosotras, cómo nos ubican en su cotidianidad. Esas miradas forman parte integral del trabajo de campo (Rockwell, 1987):

“Investigadora 1: ¿cómo vivieron ustedes nuestra llegada a la escuela? Hemos tratado de ser como...

Investigadora 2: de no invadirlos, de generar confianza con ustedes.

VR: Yo no tengo problema. No tenemos drama. Porque digo yo que está bueno, cuando una está muy inmerso en un lugar hay cosas que no ve. Muchas cosas que uno no ve y siempre es bueno otra mirada. Ya tenemos la mirada de los padres, la mirada de los alumnos, y siempre está bueno una mirada que nos pueda asesorar desde lo teórico. Desde otro tipo de marco. Crítica para bien o para mal siempre que sea constructiva” (Sandra, vicerrectora ESI, 2014).

Es interesante notar en este fragmento cómo nos posicionan a las investigadoras, en el lugar de la crítica, del decir algo sobre lo que ellos hacen. Éste es, retomando sus palabras, el lugar de lo teórico. Lo teórico como ajeno a la escuela, como algo que no acontece allí. A su vez hay una preocupación por hacer las cosas mejor, una necesidad de “otra mirada”, una necesidad de otros. Incluso, el sentir expresado es que pertenecer a la investigación, jerarquiza a la escuela:

“No, pero por supuesto, estamos en esta función, es fundamental tener esta noción de lo que es el colegio, la escuela pública y las realidades que nos abordan (...) yo no tengo ningún tipo de problema que puedan venir a hacer su seguimiento y su investigación, más que por ahí, quizás a la larga nos sintamos orgullosos de pertenecer” (Lorenzo, rector ESI, 2014).

Como investigadora, siempre traté de estar, de ver, de participar, de conversar, de que me vean. Intención que recurrentemente estuvo acompañada por preguntas acerca de qué les pasa a las y los docentes cuando ven a estudiantes y a directivos y, a la inversa, qué les pasa cuando sienten que se les observa. Es decir, qué lectura hacen de mi presencia, de mis preguntas, de mi insistencia. Algo de estas preguntas eventualmente circuló en las entrevistas, tal como puede apreciarse en los siguientes fragmentos:

“Docente: A mí me pone un poco nerviosa esto de la entrevista [risas] No sé bien qué decir o si lo que digo te vaya a servir para lo que vos estás haciendo.

Investigadora: El hecho de que vos accedas a conversar conmigo ya es sumamente importante. A mí me interesa recuperar lo que vos decís, lo que vos podés expresar como sentires, concretamente trabajando en esta escuela y cómo viviste el proceso de reforma. No se trata de juzgar si lo que decís está bien o mal, porque es lo que vos decís, es tu palabra.

D: Es que a veces uno no sabe el paradero de lo que dice ¿Me entendés? Pero bueno, ya me dijiste, es confidencial” (Cecilia, docente ES1, 2016).

I: ¿Cómo estás? Yo prefiero grabar esta conversación porque luego es mejor para recuperar lo que hablamos. La memoria falla [risas].

D: Sí. Es como que uno no sabe quién lee esto o quién puede saber lo que uno habla. No pongas mi nombre. Que no se enteren los políticos, los directivos [risas]

I: La información siempre se resguarda de su identidad y es sólo a los fines del proyecto de investigación. Nosotros garantizamos esa confidencialidad.

D: Ok. Me quedo tranquila (Roxana, docente ES2, 2016).

El qué se hará con la información, quién la verá, por dónde circulará, es una de las grandes preocupaciones que encontramos al entrevistar en las escuelas. Este aspecto lo han manifestado tanto docentes como directivos, sin embargo, la preocupación no era que la información fuera conocida por la “gente de la universidad”, sino por sus superiores, ya sean los directivos de la escuela, en el caso de los docentes, o las agencias políticas o de supervisión, en el caso de las rectoras y rectores. Así, lo dicho ya es, de por sí, una

información comprometedoras que podría retornar negativamente sobre los sujetos, tomando en cuenta la relación conflictiva con las agencias de gobierno provincial y local y lo que eso genera. De modo que, en cada situación de entrevista el consentimiento de grabación fue siempre informado, se garantizó la confidencialidad y la pérdida de identidad. Establecimos, como parte de ese compromiso en el tratamiento de la información, nombres ficticios a cada persona entrevistada.

A través de los registros de campo y de las entrevistas realizadas, podemos apreciar las modificaciones en nuestro “estar ahí” en el correr de los años y en los diferentes momentos del trabajo de campo. Así como la temporalidad es una dimensión clave del análisis de la recepción y puesta en acto de la reforma curricular, es también una dimensión de análisis de la propia tarea de investigación y del devenir del campo. Al decir de Marcus (2013) la temporalidad es un rasgo de materialidad del devenir del trabajo de campo y es “un lenguaje demarcante y analítico en la escritura de los textos etnográficos, pero mucho antes de eso, es una dimensión clave de la manera como los conceptos y el pensamiento emergen en colaboración y especulativamente en el campo (p. 70).

Como señalábamos anteriormente, el trabajo de campo con sus interrogantes, pensamientos y análisis, estuvo marcado continuamente por nuestra calidad de residentes en la localidad. De hecho, fueron los acontecimientos locales y provinciales los que debimos sortear para dar continuidad al trabajo de campo. Desde el año 2015 en adelante, con profundización en los años 2016 y 2017, las dinámicas escolares se han visto notablemente alteradas por conflictos gremiales, falta de calefacción y, mayoritariamente, falta de agua. Ello nos condujo a replantear permanentemente el trabajo de campo definiendo las estrategias de obtención de la información y el sostenimiento del vínculo con docentes, directivos y la asesoría pedagógica de ambas escuelas. Dadas las características del contexto político del sistema educativo provincial y de las dinámicas escolares, el trabajo de campo fue decreciendo a lo largo de los años. En los años 2013 y 2015 la estancia en la escuela fue frecuente e intensa para estrecharse hacia los años 2016 y 2017.

La situación institucional de la provincia y, especialmente, del sistema educativo ha conducido a reducir la regularidad de las clases en todos los niveles. Efectivamente, desde

el año 2015 al 2017 se acusa una contabilización decreciente de los días de clases¹⁹. Hubo meses completos sin asistencia de estudiantes a las escuelas, por paros docentes y de auxiliares de educación, a lo que se suma el también creciente “problema del agua”. En esas condiciones se volvió difícil el trabajo de campo y el vínculo con docentes y directivos. Sin embargo, aunque esporádicamente, se sostuvo la presencia en la escuela, aún más, muchas veces compartiendo la desazón de las situaciones atravesadas. Esto no es un dato menor, sino que es nodal para la construcción del rol como investigadora, en parte porque supuso la flexibilidad para ir modificando la estrategia de estancia en la escuela, pero también porque hacia el final del trabajo de campo y, como efecto de la situación política provincial, docentes y directivos se mostraron esquivos a hablar y transmitir sus sentires.

En suma, tal como exponen Denzin & Lincoln (2005) la tarea de investigación puede definirse como el oficio del “*bricoleur o tejedor de colchas*”. Investigando, desplegamos y conjugamos diferentes estrategias para acercarnos al problema y construir el objeto estudio. Pensamos a la investigación como una práctica abierta en la que se pueden ir tomando decisiones, considerando los escenarios y sujetos de la investigación. Más claro aún, el oficio de la investigación, intrínsecamente, anida la rigurosidad del conocimiento científico con la creatividad e imaginación.

En el próximo apartado realizamos la contextualización de las dos escuelas de la muestra a partir de los registros de campo, el registro fotográfico y recuperando expresiones de docentes, directivos y miembros de equipos de asesoría que, dada su potencia, en algunos casos conformaron categorías orientadoras.

¹⁹ Es de público conocimiento, no sólo a nivel provincial sino nacional, la reducción de los días de clase en Santa Cruz. En el año 2016, los días de clases alcanzaron menos del 50%, el año 2017 siguió una tendencia similar. A causa de ello, el Consejo Provincial de Educación (CPE) determinó la extensión del ciclo lectivo del año 2017 al 31 de Marzo del año 2018. Al respecto, puede verse: “Más días de clases perdidos” (<https://www.lanacion.com.ar/2123125-mas-dias-de-clases-perdidos>. Consultado 24/5/18) y “El ciclo lectivo 2017 terminará el 31 de marzo y habrá clases los sábados” (<https://www.tiemposur.com.ar/nota/136896-el-ciclo-lectivo-2017-terminara-el-31-de-marzo-y-habra-clases-los-sabados>. Consultado 24/5/18).

2.4. Las escuelas en contexto

La descripción de las escuelas y su emplazamiento territorial se realiza a partir de múltiples fuentes de información: entrevistas, registros de campo, fotografías y recorrido por los barrios en los que se encuentran ubicadas. En las descripciones densas ocupan un lugar de importancia las categorías que construyeron y usan los docentes, directivos y equipos de asesoría para referirse a las escuelas en las que trabajan. Las tomamos como categorías en uso que fueron codificadas *in vivo* para recuperar la potencia de su expresión²⁰ y la condensación de significados que aportan. Éste es un aspecto que será trabajado en profundidad en el capítulo 4.

La Escuela Secundaria 1 (ES1) y la Escuela Secundaria 2 (ES2) se emplazan en fragmentos urbanos con Alto NBI y Medio Alto NBI, si bien no presentan características homogéneas. Como se anticipó, dados los procesos de fragmentación del sistema educativo (Kessler, 2002; Grinberg, 2013; Tiramonti, 2004; Pérez, 2014), la selección de las escuelas atendió a la variable del indicador de NBI y a los procesos de fragmentación del territorio urbano y educacional de la ciudad de Caleta Olivia (Grinberg, Pérez y Venturini, 2011, 2013; Pérez, 2014). Entendemos que las transformaciones del espacio urbano son efecto de las relaciones de fuerza que se producen en el propio escenario y también son expresiones locales de procesos de globalización a mayor escala. En los términos planteados por Veiga (2004) el escenario urbano de principios del siglo XXI se caracteriza por transformaciones al interior de la sociedad urbana y del sistema de ciudades a nivel productivo, del mercado de empleo y en la calidad de vida. Esas transformaciones, expresadas en el espacio urbano, dan cuenta de procesos de fragmentación que, siguiendo a Prévôt-Schapira (2000) consisten en que

(...) lo que debería tener un funcionamiento global ha estallado en múltiples unidades, es decir, ya no existe una unificación del conjunto urbano. En el sentido geográfico y metafórico del término, se trataría de una fragmentación cada vez mayor de los mercados de trabajo, del sistema de transporte, y de una involución del centro (Santos, 1990) (p. 406).

²⁰ En algunos casos, las expresiones de los entrevistados serán resaltadas en negrita para recuperar su potencia o la adjetivación que da cuenta de la vivencia y la afectación de los procesos de reforma.

Los procesos de configuración urbana, anclados en procesos más amplios de transformaciones globales en términos socioeconómico, se expresan en la localidad de Caleta Olivia en la fragmentación urbana (Pérez, 2014). Proceso que se expresa también en las dinámicas de escolarización puesto que, en la localidad del estudio, producto del crecimiento demográfico y de los procesos de fragmentación urbana, se produjo el pasaje de la “escuela del pueblo a la escuela del barrio” (Pérez, 2014) con posterioridad a los años noventa:

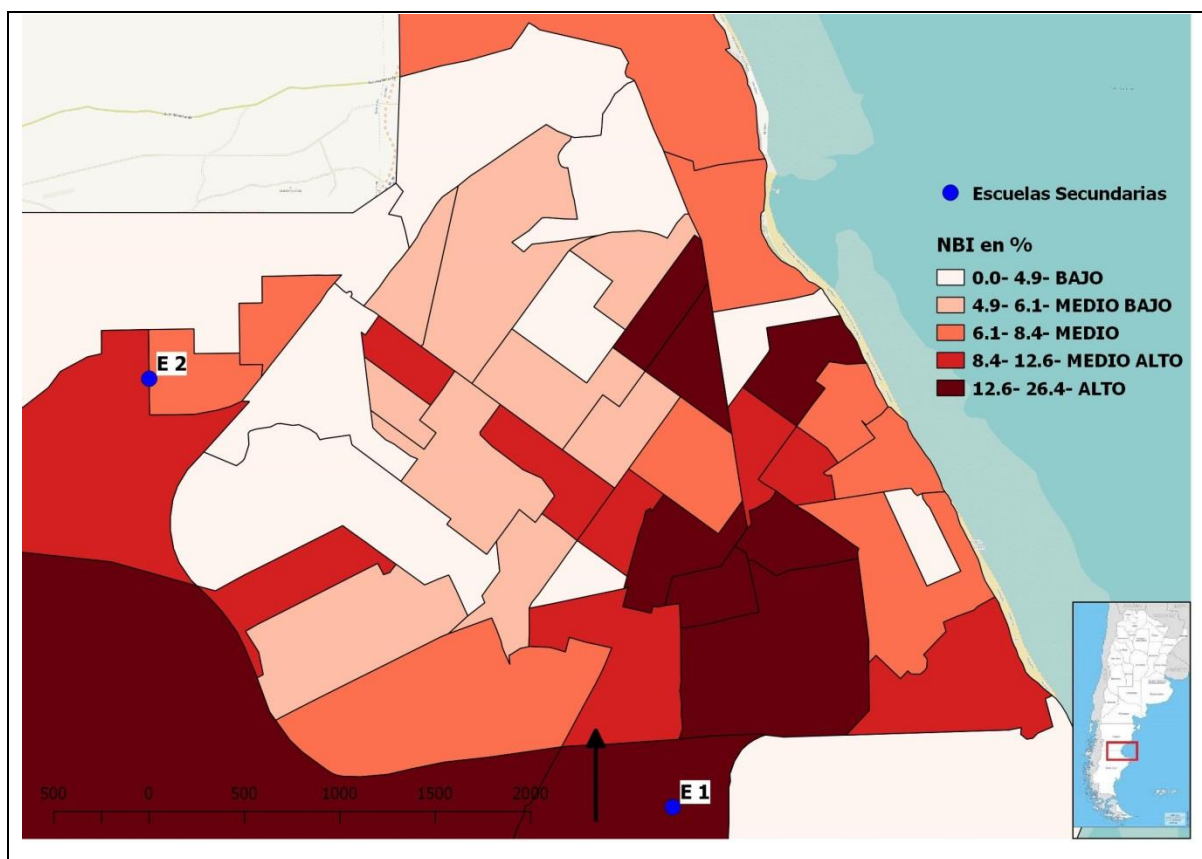
Las escuelas de escolarización obligatoria creadas en Caleta Olivia en la etapa aperturista neoliberal se establecen dentro de la tensión fragmento/segmento. Esta tensión territorial, establecerá nuevas conformaciones en las poblaciones escolares e impactará en las dinámicas de los medios escolares y por ende en los modos asumidos por la desigualdad escolar. De manera diferente, la escuela del fragmento establece nuevas y variadas vinculaciones con el medio circundante. Modos y formas que establecen la conformación de sus poblaciones escolares (p. 57).

La organización y distribución de los espacios urbanos en fragmentos se ensambla en la serie barrio-escuela generando nuevos modos de circulación y sociabilidad de la población. Pérez (2014) advierte que, como parte de esas formas de organización urbana, se establecen sectores urbanos más jerarquizados en términos residenciales e inmobiliarios, mientras otros sectores se conforman en emplazamientos urbanos desprestigiados y marcados por las lógicas de autogestión para la tierra, vivienda y servicios. De manera que en los sectores o fragmentos urbanos se desarrollan estrategias familiares, formas de apropiación de esos espacios y también se configuran estrategias colectivas para la provisión y distribución de bienes culturales y de servicios (Grinberg, 2011). Estos procesos de desarrollo de estrategias y de distribución, son originalmente desiguales y producen y profundizan aún más las desigualdades sociales de esos sectores y su población. A partir de lo expuesto, es posible decir que este tipo de organización de la urbanidad signada por la fragmentación, expresa la concentración de la pobreza urbana en esos sectores menos jerarquizados y, a su vez, más alejados del centro comercial y administrativo de la localidad.

Claro está que no es lo mismo vivir en un sector de la ciudad que en otro, que no es lo mismo contar con asfalto o con calles que se anegan por el barro o el agua, que no es lo mismo disponer de un servicio de salud a la mano que no tenerlo, que no es lo mismo que el colectivo ingrese al barrio a que no llegue el recorrido hasta esos lugares, que, contundentemente, no es lo mismo que haya una escuela a que no exista en ese sector, entre otros aspectos. Atendiendo a estos planteos y a los criterios de selección, las escuelas de la muestra se ubican del siguiente modo en el espacio urbano:

-la ES1 se emplaza en un sector con alto NBI;

-la ES2 se ubica en un sector contenido entre un NBI medio y medio alto. Según puede observarse en el Mapa N° 1²¹:



Mapa N° 1: Ubicación de las escuelas en la ciudad de Caleta Olivia según % de NBI

Fuente: Elaboración propia en base a investigación del PDTs “Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)”.

²¹ El mapa es producido con datos de NBI correspondiente al Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Centro de Estadísticas Santa Cruz del año 2014.

La ES1 y la ES2 fueron creadas por el Consejo Provincial de Educación (CPE) en el año 2013, el mismo año en que se puso en acto a nivel de las instituciones escolares la reforma educativa enmarcada en la Ley de Educación Provincial N° 3305/12 y la Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional. Por ello, como veremos más adelante, los entrevistados señalan las implicancias de hacer una escuela “de cero” en contextos de pobreza urbana.

Con relación a la ES1, se ubica en un sector de la localidad con alto NBI, según puede observarse en el Mapa 1. Ese sector, se encuentra en el acceso sur de la ciudad de Caleta Olivia y en un barrio señalado desde los medios de comunicación, pero también por los vecinos, de alta conflictividad e inseguro por los múltiples delitos. Este barrio queda entre dos rutas paralelas, una nacional y otra provincial que conectan con el sur y el oeste de la provincia respectivamente, lo que produce gran tránsito vehicular a sus alrededores. Linda con la planta de tratamiento de residuos municipal o más conocida como “el basurero” de la ciudad, con una fábrica abandonada de harina de pescado que aún emana olor a desechos marinos y otras empresas de servicios varios y petroleros.

A una cuadra de la escuela se encuentra un Centro Integrador Comunitario (CIC), allí funciona un jardín municipal, hay consultorios de salud pública dependientes del hospital zonal, se entregan bolsones de alimentos y otros planes sociales, hay servicio de peluquería gratuito, apoyo escolar, entre otros servicios.

El barrio tiene sólo la calle principal y algunas otras cuadras pavimentadas o con inter trabado de adoquines. El resto de las calles son de tierra, tornándose dificultosa la circulación en días de lluvia, por las zonas con barro que se generan. La calle principal divide claramente el barrio en dos sectores: uno en donde se encuentran las casas de planes de vivienda y otro donde se encuentran las casas particulares, unas más precarias que otras. Esta división en el barrio se expresa hacia el interior de la escuela, los estudiantes se identifican como “los de abajo” o “los de arriba”, mantienen distancia e incluso generan circuitos diferenciales para llegar a la escuela dado que hay zonas de circulación vedadas para unos y otros.

Si bien al barrio ingresa la línea de colectivos públicos, en diversas ocasiones suspenden el servicio por días o por franjas horarias debido a casos de asalto o violencia. El no ingreso de los colectivos al barrio genera malestar ya que dificulta la movilidad de la gente que allí reside. Suele suceder una situación similar en cuanto al servicio de taxis y

remises que suspenden el ingreso por robos violentos. Si no cuentan con vehículos particulares tienen que usar el servicio de taxis o remises, que es considerablemente más caro si tenemos en cuenta que la distancia hasta el centro de la ciudad es de aproximadamente 3 kilómetros.

En cuanto a la ES2, se encuentra en un gran sector de la localidad que se constituye como un conjunto de pequeños barrios pero que popularmente es identificado como uno solo. Los límites entre los planes de vivienda hacia el interior del conjunto no son claramente identificables. Los vecinos se refieren siempre a este sector como un solo barrio. En este sentido, es un gran barrio y el más poblado de la ciudad, cuenta aproximadamente con 8.000 habitantes. En el año 2002, comienza la urbanización en el sector oeste de la ciudad, poblándose mayormente de viviendas correspondientes a diferentes planes habitacionales estatales, otras construidas por cooperativas y, en menor porcentaje, con casas particulares.

Este sector dista aproximadamente 4 kilómetros del centro de la ciudad. Allí pueden identificarse diversas instituciones sociales como ser la Unión Vecinal, dos Jardines de Infantes, dos Escuelas Primarias, un CIC, una Biblioteca municipal y una comisaría de Policía. Además, hay en el barrio una sucursal de cadena de supermercados, pequeños almacenes, farmacia y librerías, cuyas casas centrales están en el centro de la ciudad. Hay kioscos, rotiserías, panaderías, comercios de venta de muebles y objetos de decoración y varios talleres mecánicos que funcionan en las viviendas.

El barrio tiene dos ingresos, uno de tierra, que es por donde pasará la circunvalación para el desvío del tránsito de camiones de la ciudad y conecta con las rutas hacia el sur y oeste, y otro de asfalto que desemboca en la comisaría y conecta con las principales calles del barrio también asfaltadas. Hace pocos años que la ciudad cuenta con servicio de transporte público de colectivos e ingresan diferentes líneas al barrio, que lo conectan con los puntos más importantes de la ciudad. Llegando al centro del barrio hay una plaza, la única de este gran barrio.

En síntesis, la contextualización de los barrios en los que se emplazan las escuelas expresa una organización urbana vinculada a los procesos de fragmentación territorial. Son las descripciones de los sectores urbanos y su organización, en los que se encuentran los barrios de las escuelas, las que permiten caracterizarlos como sectores de pobreza urbana.

En el capítulo 4 se retoman estas descripciones en la analítica de las especialidades escolares.

SEGUNDA PARTE

EL DEVENIR DE LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CAPÍTULO 3

EL DERROTERO DE LA REFORMA CURRICULAR

La reforma curricular en cómodas cuotas. Los ejes de la reforma en la escuela. Acerca de la nueva estructura curricular. El nuevo Diseño Curricular, entre lo preliminar y lo definitivo. La definición de las orientaciones de los bachilleratos El dispositivo está de moda. La atención a las trayectorias particulares de los estudiantes o cuando lo particular de la trayectoria se vuelve la norma.

En este capítulo presentamos aquello que hemos denominado como el derrotero de la reforma. Para dar cuenta de ello, definimos cuatro ejes de las políticas de reforma del curriculum que constituyen las novedades de la “nueva secundaria”: la estructura curricular, el diseño curricular, las orientaciones y las regulaciones en torno a la trayectoria de los estudiantes. A partir de esos ejes transversales, avanzamos en dos sentidos en simultáneo: trabajamos estos ejes en clave temporal desde una descripción cronológica que marca las distintas etapas o momentos del derrotero de la reforma del curriculum en la provincia y, a su vez, describimos cómo docentes y equipos directivos vivieron la llegada de la reforma “en cuotas”. La cronología habilitará una perspectiva amplia para advertir las etapas o, más bien, momentos que se volvieron cadena de sucesos que atravesó y aun atraviesa el proceso reformista. Puede identificarse una etapa preparatoria desde el año 2009 para pasar, luego, a una instancia de comunicación a las escuelas que denominamos recepción y puesta en acto, en el año 2013.

En este capítulo describimos en detalle el nivel micropolítico de las regulaciones de las políticas curriculares de reforma. Ello supone atender a las prácticas de interpretación y de traducción, como parte de la puesta en acto, que son siempre situadas en un aquí y ahora singulares. Recuperamos, entonces, las experiencias en torno a la materialización de las transformaciones curriculares que fueron llegando a la escuela de forma fragmentada, en “cuotas”, produciendo confusión por el solapamiento de los documentos preliminares y definitivos. De modo que nos acercamos a la vida del curriculum como trama política, porque es en esa cotidianeidad que los conjuntos de políticas adquieren espesor y materializaciones particulares. Son las prácticas pedagógicas (Martínez Boom y Tamayo Valencia, 1990; Zuluaga Garcés, 1999) las que producen procesos vinculados tanto a la re/producción, resistencia, aceptación como al diseño de prácticas curriculares alternativas. Atender a las prácticas pedagógicas, en este caso curriculares, se vuelve fundamental puesto que hay un nivel de la política curricular asociado con la disponibilidad, cargos y tiempos de los docentes. Aquí, el análisis se orienta a las ideas de docentes, asesores y rectores en torno al nuevo diseño curricular, las nuevas materias y las prescripciones para la enseñanza. Hay ideas que sostienen los sujetos en la escuela acerca del proceso de elaboración curricular como proceso que tiene lugar fuera de la escuela, al que sólo acceden

los especialistas-redactores y que se termina al llegar a la escuela. Así, el diseño curricular es como mapa que no se despliega, un mapa que contiene caminos, orientaciones y horizontes pero que, al ser concebido como “paquete cerrado”, obstaculiza su visibilización y, de alguna manera, las posibilidades de producción y creación que el curriculum supone.

Centralmente, recuperamos la pregunta por los procesos que se generan en el momento en que los discursos y prácticas de regulación que involucra el campo oficial de producción del curriculum se encuentran en la escuela y el aula. De manera que presentamos la descripción densa de las prácticas de interpretación y traducción (Ball et. al., 2011) de las políticas curriculares de reforma, con la mirada situada en las escuelas secundarias. Sostenemos que los procesos de interpretación y traducción de las políticas del curriculum, tal como lo observamos en campo, se realizan sobre la base de un modo de llegada de las políticas a las escuelas que genera desorientación, conocimiento superficial de los documentos oficiales y un tiempo escaso que produce una visión acotada de las transformaciones y de sus supuestos básicos. Los sujetos identifican qué cambiar, pero los objetivos de esos cambios les resultan opacos.

Asimismo, las nuevas regulaciones de las trayectorias estudiantiles incluyen el ofrecimiento por parte de la escuela y los docentes de una serie de instancias de apoyo y compensación que se enlistan bajo el título de dispositivo. Tal es la circulación y la poca especificidad de qué es y en qué casos aplica, que los docentes sostienen que el dispositivo está de moda. Los dispositivos de apoyo o de recuperación van en la línea del planteo de la atención a las trayectorias particulares de los estudiantes que, por lo que se observa, vuelven norma lo particular de la trayectoria.

3. La reforma curricular en cómodas cuotas

La primera cuestión que uno encuentra al acercarse a las escuelas en tiempos de reforma curricular es que su llegada a la escuela fue vivida por los docentes y equipos directivos como una irrupción. Esta experiencia de la recepción de la reforma denota su carácter intempestivo en los tiempos de puesta a punto, de lectura y materialización de los cambios; cuestión que también se profundiza en las lógicas de comunicación de los cambios a las escuelas y en los modos de participación promovidos desde las agencias oficiales. En este contexto, tiene lugar la producción y circulación de múltiples efectos de

reforma que, como discutiremos en el capítulo 5, se vuelven tecnologías políticas que operan a nivel de los enunciados de las retóricas reformistas y de las instancias de difusión y puesta en acto de las transformaciones en sí.

En ese marco, aquí, proponemos describir cómo la reforma curricular entendida como un *continuum* no atestigua sólo una irrupción inicial sino múltiples momentos de irrupción. A continuación, se presentan, cronológicamente descriptos, los diferentes momentos del derrotero de la reforma curricular inscripta en una reforma educativa de carácter general.

AÑO	ETAPAS DE LA REFORMA
2009	-El Acuerdo del Consejo Provincial de Educación (CPE) N° 1069 establece los <i>Lineamientos para la mejora pedagógica e institucional del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB)</i> . Constituye la etapa preparatoria y el inicio del proceso de reforma de la educación secundaria santacruceña.
2010	-Etapa preparatoria de la reforma. Elaboración de documentos base para todos los niveles del sistema educativo. Proceso de consulta sobre los lineamientos pedagógicos y políticos de la ESO. Conformación del equipo de desarrollo curricular
2011	-Etapa preparatoria. Elaboración por parte de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPES) del CPE del documento preliminar del Diseño Curricular (DC) para el ciclo básico de la ESO en el marco del proceso denominado “Resignificación curricular para el Ciclo Básico de la ESO”.
2012	-Sanción de Ley de Educación Provincial N° 3305. -Acuerdo N° 164/12 del CPE; comunica a fin de ese año la implementación para el mes de febrero del año 2013 de la reforma educativa en todos los niveles del sistema educativo. -Por acuerdo N° 211/12 del CPE se modifica la denominación de las unidades educativas de Polimodal a Colegios Provinciales de Educación Secundaria (CPES).
2013	-En el mes de febrero inicia el momento que hemos denominado como de aceleración: la etapa de recepción y puesta en acto de la reforma educativa. -Difusión de versión preliminar del DC para ciclo básico. -Creación de dos Colegios Provinciales de Educación Secundaria en Caleta Olivia en edificios pertenecientes a dos ex EGB.

	<p>-Titularización de docentes de educación secundaria en el mes de febrero.</p> <p>-Difusión de documento definitivo: <i>Organización Pedagógica e Institucional de la ESO en Santa Cruz</i> (Res. CPE. N° 26/13-Febrero).</p> <p>-Difusión del documento preliminar <i>Lineamientos para el Régimen Académico del Colegio Secundario Obligatorio</i> (DPES/CPE). En el marco del denominado Proceso de consulta.</p>
2014	<p>-Por Resolución del CPE N° 1848/14 se conforma un Equipo Técnico Curricular (ETC) que tendrá a su cargo la elaboración de los DC por niveles que entrarán en vigencia a partir del año 2016.</p> <p>-Se lleva adelante el “Proceso de definición de las estructuras curriculares y definición de orientaciones”. Elaboración y comunicación de los documentos <i>Estructura Curricular para los Colegios de Educación Secundaria Orientada</i> (Documento de consulta N°1/14, DPES, CPE); <i>Camino a la Redefinición de las Orientaciones de los Colegios Secundarios de la Provincia de Santa Cruz</i> (Documento de consulta N°2/14, DPES, CPE).</p> <p>-Mediante Acuerdo N° 075/14 del CPE se aprueba y entra en vigencia el <i>Régimen Académico de la ESO de Evaluación, Acreditación, Promoción y Movilidad de los estudiantes de Santa Cruz</i>, cuyo proceso de consulta fue realizando en el transcurso del año 2013.</p>
2015	<p>-Por Resolución del CPE N° 059/15 se aprueban las orientaciones de los CPES de toda la provincia.</p> <p>-Por Resolución CPE N° 063/15 se aprueban las estructuras curriculares del ciclo orientado de los bachilleratos comunes. Inicia el 3° año del ciclo orientado.</p> <p>-Por Resolución del CPE N° 3550/15 se aprueba el <i>Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del sistema educativo Provincial</i>. Este documento acompaña como complemento cada DC de nivel.</p> <p>-En septiembre se realiza una Jornada en Caleta Olivia del ETC con rectores, asesores y coordinadores de campo de conocimiento²² para la presentación de una versión casi definitiva del DC y materias nuevas.</p> <p>-Por Resolución del CPE N° 3553/15 se aprueban los DC para la ESO de la Provincia de Santa Cruz.</p>
2016	<p>-Inicia el 4° año del ciclo orientado de la ESO.</p>

²² Los campos de conocimientos son estructuras organizativas y pedagógicas que se constituyen a partir del año 2013 y que agrupan conjuntos de saberes y de asignaturas escolares. Cada campo es coordinado por una profesora o profesor.

	<p>-Entra en vigencia el DC definitivo, aprobado por el CPE.</p> <p>-Se establece la conformación y puesta en funcionamiento del “Equipo TIC” en cada institución.</p>
2017	-Inicia el 5° año del ciclo orientado. Por Resolución del CPE N° 0299/17 se modifica transitoriamente el acuerdo N° 075/ 14 para establecer que los estudiantes podrán promocionar al año siguiente superior hasta con tres espacios curriculares adeudados.

Cuadro N° 4: Cronología de las etapas de la reforma general y curricular en Santa Cruz

La descripción cronológica precedente involucra comprender que la reforma curricular no llegó totalmente en un solo tiempo que sería el año 2013, sino que las diferentes modificaciones iniciaron en el año 2013 y luego fueron, con la misma lógica, irrumpiendo en la escuela en partes o cuotas. Aquí, específicamente nos referiremos a los procesos que tienen lugar en la escuela una vez que las políticas llegan. Estos son, siguiendo a Ball et al. (2011) la interpretación y la traducción. La interpretación y traducción son momentos estrechamente vinculados en el trabajo con la política que realizan los docentes y directivos en las escuelas, es decir, refieren a las acciones desarrolladas para la puesta en acto de las políticas (Ball et al., 2012). La interpretación consiste en:

(...) una lectura inicial, un sentido de elaboración de la política ¿qué significa este texto para nosotros? ¿Qué tenemos que hacer? ¿Tenemos que hacer algo? La “decodificación” es la lectura de fondo de una política (Ball, 1993) (...) Las interpretaciones se establecen dentro de la posición de las escuelas en relación con la política y el grado imperativo unido a cualquier política (Ball et.al., 2011, p. 619, traducción propia del inglés).

La traducción es el conjunto de acciones que los sujetos diseñan y desarrollan para poner en funcionamiento los textos políticos o lo que ellos dicen. Ese proceso de traducción que se lleva adelante en cada escuela dependerá, en parte, de las interpretaciones primeras que hayan realizado las autoridades, pero también dará lugar a espacios de reuniones y encuentros donde se discutan esas interpretaciones, los acuerdos o desacuerdos con las mismas. Los procesos de interpretación y la traducción “trabajan” juntos para vincular e inscribir el discurso en las prácticas. Pueden implicar desde la producción de textos

institucionales, la preparación o desarrollo profesional, cambiar estructuras, funciones y relaciones, así como la asignación de responsabilidades y recursos (Ball et. al., 2011). La traducción consiste, básicamente, en el proceso de hechura, de “poner en acción” los textos. Este momento de la recodificación de la política por parte de los sujetos es central, puesto que es allí donde se habilita la posibilidad de conjugar el contexto de la escuela, las condiciones con las que cuenta, los sujetos que a ella asisten y las prácticas pedagógicas cotidianas. Pero también es cierto, que es lo que observamos en la mayoría de las entrevistas, que ese espacio para la interpretación y traducción, que involucra la puesta en acto de la reforma curricular, no está garantizado.

La producción sociopolítica del curriculum se realiza en tres niveles: el Estado Nacional, los Estados provinciales o jurisdicciones y las escuelas. El abordaje de estos niveles en perspectiva cíclica supone atender a las múltiples negociaciones y recontextualizaciones involucradas en ese recorrido. Recorrido que, siguiendo a Bowe et al. (1992), en tanto que políticas, no involucra un pasaje lineal entre uno y otro momento. Nos enfocamos, entonces, en el momento de producción sociopolítica del curriculum que tiene lugar en la escuela. Un proceso que está marcado por la fragmentación en la llegada de las regulaciones a las escuelas. Como iremos dando cuenta, la reforma del curriculum atestigua un derrotero signado por la llegada en partes o cuotas en torno a cuatro ejes:

- a) La definición de la estructura curricular,
- b) El nuevo diseño curricular,
- c) La definición de la orientación de las escuelas secundarias, y
- d) Las nuevas regulaciones sobre la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes.

Estos ejes serán trabajados, a lo largo de este capítulo, atendiendo a la perspectiva cíclica y, especialmente, a la producción sociopolítica del curriculum en el nivel escolar. Esto es, seguido de la recepción, la instancia de puesta en acto a través de la interpretación y traducción de las políticas curriculares de reforma. Es decir, implica poner la mirada en los procesos de planeamiento, vivenciados y reconstruidos en los múltiples espacios y por múltiples sujetos (Lopes, 2006).

A los efectos de presentar una perspectiva amplia del derrotero de la reforma y, como modo de contextualizar el proceso de interpretación y traducción de la reforma

curricular, se torna necesario incluir algunos aspectos generales sobre el contenido de la reforma, para luego ir desagregando los ejes identificados, desde la perspectiva de los docentes, rectores y asesores pedagógicos.

3.1. Breve descripción del contenido de la reforma

En este sentido, el acuerdo del CPE N° 026/13 titulado *Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz*, sostiene que para la “nueva educación secundaria” las instituciones escolares requieren revisar y adecuar su organización interna, revisar y modificar su modelo pedagógico y curricular, revisar la organización de tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes y los modos de organización del trabajo. Se propone, como parte del nuevo modelo pedagógico, la estructura de:

“Ciclo básico: establecido por el Acuerdo CPE 164/12, conformado por el primer y el segundo año del nivel secundario.

Ciclo orientado: conformado por los tres últimos años de la educación secundaria obligatoria, con la incorporación de materias, la actualización y la profundización de saberes en los distintos campos de conocimiento considerados como constitutivos de esta formación, así como también la incorporación de otros saberes, como por ejemplo, la formación política y la formación para el trabajo, que se plantean como continuidad en la línea de formación ciudadana” (Documento de consulta N° 1- DPES-CPE. 2014).

Para ambos ciclos de la “nueva secundaria” se proponen diferentes modos de organización de las propuestas de enseñanza: disciplinar, multidisciplinar, sociocomunitarias, para la inclusión institucional y la progresión de los aprendizajes, complementarias y de apoyo institucional a las trayectorias educativas (Acuerdo CPE N°026/13). A su vez, se determina que estas propuestas de enseñanza surgirán de los espacios curriculares que compondrán una nueva estructura en las escuelas secundarias, que son los *campos de conocimiento*. La estructura de *campo de conocimiento* no existía en la educación secundaria antes de esta reforma y supone

“(…) un conjunto de espacios curriculares que se articula e integra por saberes comunes para el desarrollo de competencias, entendidas como capacidades complejas que se ponen en juego en diferentes situaciones y ámbitos de la vida. El abordaje de casos, situaciones problemáticas, objetos de estudio, desde una perspectiva multidireccional, compleja y multidisciplinaria, genera la necesidad de construir hipertextos donde cada disciplina desaparece como campo delimitado y flexibiliza sus conocimientos para interactuar con otras” (Acuerdo CPE N° 026/13, p. 17).

Los *campos de conocimiento* que agrupan espacios curriculares y, por defecto, a los docentes, no están presentes en todas las escuelas porque dependen de criterios de constitución como, por ejemplo, cantidad de secciones y matrícula. Los *campos de conocimiento* se denominan: Arte y Comunicación, Matemática, Educación Corporal, Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Tecnología. Cada campo es coordinado por dos años por un docente elegido por sus pares.

Por otra parte, en la Resolución del CPE N° 1848/14 se establece la constitución de un Equipo de Trabajo para coordinar y elaborar los dispositivos para la construcción y/o revisión y/o actualización de los Diseños Curriculares de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Superior, Técnico Profesional y Adultos que regirán a partir del 2016. Se adoptan los lineamientos del Ministerio de Educación de la Nación y del Consejo Federal de Educación. En ese mismo texto dice que se diseñará un documento denominado *Marco General de la Política Curricular para la Provincia de Santa Cruz*. Es oportuno indicar que se trata de una reforma en curso, que empezó hace aproximadamente cinco años en la provincia y que va de a poco tratando de ajustarse a lineamientos y acuerdos federales. La resolución señala que es una prioridad en política educativa establecer marcos regulatorios generales que den unidad al sistema educativo, tendencia que también se evidencia a nivel nacional en los diferentes niveles que lo componen. El carácter descentralizado de la política educativa habilita a las jurisdicciones provinciales a establecer sus leyes y lineamientos otorgando jerarquía a las normativas nacionales. De hecho, las políticas educativas y, en el caso que nos convoca, los diseños curriculares de todos los niveles deben ser evaluados y aprobados, primero, a nivel nacional.

El seguimiento de los lineamientos nacionales en cuanto a la definición de la política curricular se explicita en la LEP de la siguiente manera:

“Artículo 141.- Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración provincial y nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Consejo Provincial de Educación:

a) adoptará la definición de estructuras, contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria acordados en el seno del Consejo Federal de Educación;

b) establecerá mecanismos de revisión periódica de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea se creará un área específica de abordaje curricular (...)” (LEP N° 3305/12. Santa Cruz).

En los documentos relevados se menciona en varias oportunidades la adhesión a la política curricular nacional y la pretensión de conformar un marco curricular común a toda la provincia. Con relación al primer eje de las transformaciones -la definición de la estructura curricular para el ciclo orientado- se realizaron instancias consultivas en el año 2014 en las escuelas, para definir entre tres modelos elaborados por el equipo técnico provincial. Para este proceso, se estableció una agenda que comprendía los meses de abril y mayo de ese año para que las escuelas discutieran y definieran la estructura curricular que consideraran mejor. A partir de un documento de consulta, se envió a las escuelas un breve marco curricular y una propuesta curricular que expresaba una organización en dos campos: de formación general y de formación específica. Ese documento contiene las denominadas *Propuestas Generales A, B y C*, entre las cuales debían optar las escuelas. A su vez, las orientaciones allí presentes, giran en torno a pensar nuevos formatos y con tendencia hacia la cuatrimestralización de los espacios curriculares.

Siguiendo con los ejes, con relación al b) acerca del DC, para los dos ciclos que conforman la educación secundaria se elaboraron diseños curriculares que, a fines del año 2015, se unificaron en un solo documento. Para el ciclo básico, se elaboró una versión preliminar del diseño curricular por materias, cuya difusión, según el relato de los docentes, se realizó en el año 2012 y que, incluso actualmente, se utiliza en las escuelas para la planificación. Como veremos más adelante, entre los docentes y asesores pedagógicos hay

confusión respecto de: la vigencia de los diseños curriculares, su provisoriedad o su sanción definitiva, su articulación con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) y la validez del diseño curricular anterior a la reforma. Una versión borrador del diseño curricular para el ciclo orientado fue presentada en la ciudad de Caleta Olivia a rectores, asesores, coordinadores de campo y docentes en septiembre del año 2015. A fines del año 2015 fue aprobado el *Diseño Curricular de Educación Secundaria* y establecida su vigencia a partir del año 2016.

Con respecto al eje c) sobre la definición de la orientación de los colegios secundarios, sucedió algo similar que con los precedentes: se realizaron instancias consultivas en el mismo año, 2014, y cada escuela debía elegir qué orientación consideraban asumir y fundamentar por qué. Para ello, contaron con un plazo menor a dos meses. Se difundió un texto en formato *power point* elaborado a nivel provincial, que contenía una descripción escueta de cada orientación.

El cuarto eje de análisis acerca de las transformaciones en materia curricular, refiere a las nuevas regulaciones de la evaluación, acreditación y promoción de estudiantes. Este eje también presenta una lógica similar a los anteriores en lo relativo a su comunicación y tratamiento en las escuelas. Asimismo, hay regulaciones que aparecen en documentos que no son estrictamente curriculares y que componen el conjunto de transformaciones involucradas en la reforma curricular de la provincia. Es en ese marco que describimos los procesos de recepción y traducción sobre el nuevo *Régimen Académico para los Colegios de Educación Secundaria*, puesto que incluye orientaciones respecto a la enseñanza, la organización de clases, la evaluación y el diseño de instancias alternativas de acreditación de los espacios curriculares. Se trata de modificaciones vinculadas a las trayectorias de los estudiantes, que se articulan íntimamente con los espacios curriculares y con el trabajo que realiza el docente. Este régimen también abarca varios aspectos vinculados a la organización de la escuela secundaria, a la convivencia escolar, a la asistencia y a la evaluación de los estudiantes.

El proceso de consulta sobre los lineamientos de ese régimen académico fue tan presuroso como los otros. Se llevó adelante durante el año 2013, el mismo año de inicio de la puesta en acto de la reforma. A las escuelas llegó un documento borrador y una agenda de trabajo que establecía el mes de agosto como mes de lectura y elevación de aportes. En

2014 se aprobó el documento definitivo a nivel provincial y entró en vigencia el nuevo régimen académico, popularmente conocido en las escuelas como “el 075”. Las regulaciones emanadas de este documento fueron y siguen siendo las que más polémica generan en las escuelas, especialmente, por lo relativo a la flexibilización de la trayectoria de los estudiantes y del trabajo docente.

3.2. La llegada de los textos oficiales y su centralidad en los procesos de interpretación y traducción

Los procesos de interpretación y de traducción de las políticas están íntimamente vinculados con cómo se piensan los tiempos y espacios de lectura de los documentos oficiales, con las características que asume tomar contacto con los documentos o con la información verbal de los cambios y con los modos en que los documentos oficiales son comunicados y puestos en circulación internamente en las escuelas. Ello porque los documentos adquieren un papel central y en las entrevistas apreciamos que son reconocidos como aquellos que comunican formalmente los cambios. Además, porque la llegada de los textos oficiales constituye la antesala de la interpretación y la base de la traducción, del trabajo con las políticas que tienen que realizar los docentes, equipos directivos y asesores. Un texto, palpable, tiene que mediar para que las políticas educativas se pongan en marcha en las escuelas. Éste es un aspecto que se corresponde con la burocracia propia de la administración pública y que está fuertemente arraigado en las instituciones, si bien se ensambla con otras formas de comunicación que, como veremos, se caracterizan por la oralidad a distancia. Atendemos, entonces, a la instancia de llegada y circulación de los textos oficiales que en la vida escolar agudizaron la fragmentación de la reforma curricular. Así, una docente se refiere a los documentos oficiales de reforma que no llegaron:

“Yo decía: -Mirá que lo van a implementar, si no llegó nada. Tiene que llegar algo, algo por escrito que diga que se va a implementar. No, no, no va a pasar nada (Verónica, docente ES2, 2013).

Esta docente está haciendo referencia a la implementación de la reforma. La necesidad de constatación con el papel escrito “que diga” concretamente qué va ocurrir puede leerse también en la clave arriba-abajo que desarrollaremos más adelante. El texto

escrito del documento se constituyó en demarcatorio respecto de cómo se hacían las cosas y cómo se tienen que hacer de aquí en adelante, de cómo se nombraban las cosas y qué otros nombres se empezarán a utilizar. Los documentos son textos políticos privilegiados para la difusión e instalación de la retórica reformista. La producción y difusión de los textos oficiales que contienen las retóricas reformistas, constituyen una notable tecnología política de regulación. Esa tensión entre "va a llegar la ley" y "no va a pasar nada", probablemente, expresa con claridad tanto la idea de bajada, como la imperiosidad de una reforma de la que, hasta que no llega escrita, se puede escapar o se sigue en la nebulosa de la espera y los rumores.

Recuperamos dos fragmentos que refieren a los modos de comunicación de la reforma:

“Cada escuela tenía la obligación de organizar la jornada el día 3 de septiembre y cada profesor decidía a qué escuela asistía. En todas las escuelas se hizo el mismo día. Así se organizó: la supervisora hizo una reunión en la escuela de Cañadón²³, junto a todas sus escuelas e hizo la presentación de la diapositiva, fue trabajando punto por punto lo que ahí decía y delegó a las asesoras la organización... cómo iban a hacer la bajada en cada una de las escuelas. Entonces el profe podía decidir dónde ir, pero tenía que presentar una constancia en las otras escuelas de que asistió. Nadie se salvó, sí o sí, y era mañana y tarde. Se habló del régimen académico, de las asistencias. Lo que la mayoría de profesores planteó es que te quedás sin alumnos en el primer trimestre porque hay mucho ausentismo. No hay nada que regule eso, entonces, los chicos te van cuando quieren, te van cuando quieren el certificado de escolaridad (Verónica, docente ES2, 2013).

“En cada escuela nos comunicaron. Se hizo una reunión y nos comentaron los cambios que iba a haber (...)” (Romina, docente ES1, 2014).

Estos dos fragmentos corresponden a docentes de distintas escuelas secundarias, pero ambos dan cuenta de un mismo modo de comunicación. En esas jornadas se presentan

36 Cañadón Seco es una Comisión de Fomento de la Provincia de Santa Cruz que nació hacia principios de siglo XX como un campamento petrolero. Se ubica al noroeste de la provincia, a 17 km de la ciudad de Caleta Olivia.

los documentos abreviados, se presenta una selección de los aspectos que se consideran más relevantes. El *power point* es el recurso predominante. La modalidad adoptada para la presentación de estos documentos y normativas provinciales se despliega a través del trabajo, en primera instancia, de los supervisores con el equipo directivo y con el equipo de asesoría. Una segunda instancia se define a partir del trabajo en la escuela, y sigue una lógica de presentación similar a la anterior: por parte del equipo de gestión y de orientación a los docentes, sirviendo un mismo *power point* para las diferentes instancias de trabajo conjunto. Como nos señalaban los docentes en las conversaciones que mantuvimos, en la escuela se llevó adelante la comunicación del mismo modo: primero, la proyección de diapositivas estuvo a cargo de los rectores y/o del equipo de orientación y luego se “*las pasaron*” a cada docente en formato digital²⁴ para que cada quien los leyera en profundidad. Hasta aquí, entonces, observamos sobre la comunicación de los textos de reforma que: por un lado, hay cierta preocupación de los niveles centrales por difundir los diferentes textos que, sin embargo, no llegan a todas las escuelas por igual y, por otra parte, esos textos llegan a las escuelas no sólo de modo formal y directo sino también y, principalmente, de modo indirecto, oral o en instancias de formación a equipos directivos y asesores pedagógicos.

Una vicerrectora nos comentaba que asistieron (durante el año 2014) a una serie de encuentros del programa “Nuestra Escuela”. Ella nos decía lo siguiente:

“Investigadora: Entonces ¿Ellos les dieron en la capacitación un material para discutir en la escuela?”

Sandra-VR: El CD trae el material, que nosotros tenemos que hacer la lectura previa. [Tiene en la mano una bolsa de tela con dos cuadernillos que le dieron en la capacitación].

Lo que ellos pretenden con este proyecto es que los equipos directivos se apropien de toda la normativa sí o sí (risas) no hay opción. Por eso vienen todos los cuadernillos con mucho material para leer.

Investigadora: ¿Normativa nacional?

Sandra-VR: Sí, todo lo nacional. Hay uno de los cuadernillos que nos

²⁴ El equipo de investigación cuenta con algunos de esos *power point* y documentos digitalizados en pdf, que fueron provistos por algunos docentes.

dieron que tiene las leyes y todas las resoluciones” (Sandra, vicerrectora, ES1, 2014).

Es un objetivo “que lleguen” los diferentes textos políticos a las escuelas, por ello se acude a distintas vías. Además de que esos textos se entregan impresos a las escuelas, también se pueden encontrar en los sitios web oficiales, tanto provinciales como nacionales. Empero, en el rastreo efectuado en esos sitios no todos los documentos que llegan a las escuelas se encuentran en estos portales. Se trata de un tipo de recepción desigual de los documentos oficiales en las escuelas. De hecho, en algunas instituciones, son los mismos docentes o directivos quienes se hacen cargo de buscar esos preciados documentos:

“Sí, de la supervisión o vienen directamente desde las distintas secretarías” (Gabriela, docente ES1, 2014).

*“Investigadora: ¿Los NAP te los dieron en la escuela?
Elena: No, los bajé de internet. En la escuela no tenemos nada de eso” (Elena, docente ES1, 2014).*

“Yo sé qué algo llegó. Pero no sé decirte de dónde vino o quién lo mando” (Verónica, docente ES2, 2013).

Las escuelas reciben de la mano de los supervisores de nivel o directamente del CPE los diferentes documentos referidos a la reforma escolar, pero la búsqueda en internet es la que predomina a la hora de asirse de los textos.

Si bien la comunicación de los documentos a nivel de las escuelas presenta ciertas características comunes, la circulación es desigual. A algunas escuelas llegan los documentos rápidamente, otras los buscan en internet, otras los obtienen a través de sus docentes que también trabajan en otras escuelas. Incluso, como se planteará en los capítulos 4 y 5, llegan primero los cambios como noticia y novedad, antes que los textos oficiales que los contienen. Conseguir esos documentos para algunas escuelas implica una tarea extra, mientras tanto, en otras escuelas, supone la llegada “de un día para otro”. En todos los casos lo que se observa es que la “bajada” ni siquiera funciona como tal. Esto es, que el acceso a la información se parece en el relato de los docentes a una búsqueda del tesoro constante.

La llegada a la escuela de los diferentes documentos involucrados en la reforma curricular y, a su vez, de una reforma general del sistema educativo, está signada por la fragmentación que deviene de las “cuotas”. Ello produce una interpretación y traducción que también se realiza de a poco en el vaivén que introducen los documentos oficiales preliminares y definitivos. Así, se vuelve una llegada parcializada que atenta contra una perspectiva integral de la reforma curricular y de su contenido y sentido, en el marco del precepto de la obligatoriedad de la educación secundaria. La escasez de una narrativa que dé cohesión a las transformaciones y que las enmarque en el conjunto de presupuestos políticos y pedagógicos que la inspiran, se evidencia en los relatos de los sujetos que están sumidos en un terreno de incertidumbre, en cuyo epicentro acontece la interpretación y traducción (Ball et. al., 2012) de las políticas curriculares de reforma. A continuación nos ocupamos de esa llegada de las propuestas de reforma “en cuotas” a las escuelas y de las tensiones producidas entre el conocimiento y desconocimiento de los documentos y, especialmente, del nuevo DC.

3.3. Los ejes de la reforma en la escuela

La reforma curricular en la educación secundaria santacruceña implicó procesos vinculados con la estructuración curricular en ciclos y por orientaciones como procesos de diseño curricular propiamente dichos. Son un conjunto de acciones de diseño y elaboración curricular a nivel provincial, enmarcados en lineamientos nacionales que, si bien se expresan en el texto curricular, involucran un proceso de construcción social más amplio. Siguiendo a Da Silva (1998) el curriculum es una práctica cultural productora de múltiples significados; en su dimensión escrita y oficializada supone un producto de relaciones de fuerzas e intereses de los distintos grupos involucrados. De manera tal que:

Un proceso de diseño involucra distintas dimensiones, de naturaleza complementaria, pero heterogénea. Sin duda supone una serie de decisiones y procedimientos técnicos: acerca de los pasos a seguir en cada momento, del tipo de texto curricular a producir, de los componentes y estructura del diseño, de las estrategias de implementación posibles, etc. (Amantea et al., 2004, p. 3).

De manera que el texto curricular no es estrictamente una solución técnica, sino la expresión de dimensiones políticas y culturales en torno a la relación entre el Estado y la función social de la escolarización (Dussel, 2006). En este sentido, la producción sociopolítica del currículum y su reforma conlleva acciones que van desde el planeamiento educativo a la selección, organización y distribución de la cultura expresada en la producción del contenido escolar. El qué de la enseñanza, el contenido, como sabemos no depende sólo de ideas pedagógicas, sino que es un armado complejo resultante de las influencias y negociaciones entre los campos académicos y culturales, el Estado y el mercado (Gvirtz y Palamidessi, 2005).

Si bien el texto curricular por excelencia es el Diseño Curricular, en el que se comunica el qué, cómo y para qué de la enseñanza, consideramos que hay otros dos textos curriculares igualmente importantes en este proceso de reforma curricular. Estos son: el que refiere a la nueva estructura curricular y el que incluye las orientaciones en torno a saberes o grandes áreas de conocimiento de los colegios secundarios. La producción curricular en tiempos de reforma se compone de los aspectos mencionados y es resultado de un conjunto de acciones, decisiones y determinaciones vinculadas a: la esfera de la política curricular y el planeamiento educativo, a una propuesta pedagógica integral expresada en el DC, a la naturaleza y lógica de los procesos de diseño y desarrollo curricular en sí (Amantea et al., 2004) y, podríamos agregar, a las dinámicas de puesta en acto de los textos curriculares oficiales y la producción sociopolítica que tiene lugar en las instituciones escolares. Como señalamos, no realizamos un análisis de cada una de esas instancias, sino que nos enfocamos en el trabajo *con* las políticas o, mejor, *en* las políticas *en acción en* las escuelas. Ello en tanto que nos interesa dar cuenta de los procesos de interpretación y traducción que materializan los cambios del currículum y que acontecen en las instituciones escolares. Hechura y materialización curricular que realizan docentes, asesores pedagógicos y equipos directivos en un *milieu* escolar compuesto de elementos temporales, espaciales y afectivos en el que se producen saberes respecto de la materialización y el medio.

Como se anticipó, el proceso de reforma de la estructura de la educación secundaria se realiza en simultáneo con el cambio o definición de las orientaciones de los bachilleratos comunes. Ambas tareas fueron solicitadas a las escuelas entre los meses de abril y junio del año 2014. Sin embargo, ambos procesos son registrados por separado en el relato de los

sujetos en la escuela. Para cada caso se elaboraron documentos de consulta que incluían las agendas de trabajo, con fechas de encuentro y elevación de informes al ámbito supervisivo y luego al nivel provincial. Como sostuvimos en el apartado anterior, a nivel provincial se designó un equipo técnico especialmente dedicado a la elaboración del DC y otros textos de consulta²⁵. Ya sea para la escritura del DC como para el desarrollo de programas o proyectos específicos, se realizó un reclutamiento de personal con funciones técnicas y *ad hoc*, en cada caso.

En el desarrollo de este apartado avanzaremos en cuatro subapartados y en dos sentidos, dando cuenta de la producción escrita vinculada a lo “nuevo” en materia curricular y los modos de lectura y tratamiento que se proponen en los documentos oficiales sobre el curriculum. Seguidamente, recuperamos las instancias de trabajo con los textos de reforma curricular en las escuelas y las ideas y tensiones que acontecen en esos momentos de interpretación y traducción de las políticas.

3.3.1. Acerca de la nueva estructura curricular

El Equipo Técnico de Educación Secundaria elaboró un documento base que incluye los fundamentos político-pedagógicos de la ESO. Éste fue aprobado mediante resolución N° 26 del CPE, en el mes de febrero del año 2013. En ese documento se sostiene que:

“La aplicación de la LEN N° 26.206 requiere cambios al interior de las instituciones educativas que acompañen la implementación de la educación secundaria obligatoria: revisión del modelo pedagógico, nueva organización de los espacios, tiempos y formas de agrupamientos de los/las estudiantes; nuevos modos de organización del trabajo, otorgando centralidad a las trayectorias escolares reales de los estudiantes” (Res. N° 026/2013 CPE, p.4).

²⁵ Siguiendo a Amantea et al. (2004) a partir de la década del setenta en nuestro país se observa la interpenetración del ámbito académico y profesional en la producción de los textos oficiales en las agencias de planeamiento y diseño.

Como en general sucede con las reformas educativas, la mirada está centrada fuertemente en la escuela, en qué es lo que se debe modificar. En varias partes del documento pueden leerse las recomendaciones de aquello que hay que cambiar por monótono, por poco flexible, por cerrado, entre otras adjetivaciones que se realizan en torno a la organización de la escuela y a la enseñanza y el trabajo docente. Como versa en el fragmento del documento recién citado, las trayectorias de los estudiantes son uno de los blancos de esta reforma, que tiene la obligatoriedad escolar como buena nueva.

La configuración de la “nueva secundaria santacruceña” implicó la definición de una estructura curricular para las escuelas, a la vez que la definición de espacios curriculares, de carga horaria y de orientaciones. El anterior y no tan viejo polimodal, producto de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, de tres años y optativo, había generado en la provincia una diversificación de la oferta educativa que dificultaba la movilidad de los estudiantes, incluso en la misma ciudad. El polimodal quedaba lejos de garantizar tanto la inserción laboral de jóvenes en rubros vinculados con la orientación que cursaban, como la continuidad con los estudios superiores. Sin embargo, no se lo quitó radicalmente de escena, sino que continuó su funcionamiento y fue extinguiéndose progresivamente, a medida que se ponían en vigencia los cursos de la ESO orientada. El polimodal desapareció en el año 2017, con el inicio del 5° y último año de la nueva secundaria santacruceña.

La nueva estructura curricular se organizó en dos ciclos, uno básico y uno orientado, y en dos campos: campo de la formación general y campo de la formación específica. La estructura del ciclo básico fue definida a nivel provincial para todas las instituciones, de modo que, en las escuelas, el tratamiento giró en torno al ciclo orientado de la ESO. En el año 2014, el Equipo Técnico Curricular (ETC) de la Dirección Provincial de Educación Secundaria propuso tres modelos de estructuras curriculares para los espacios de la formación general del ciclo orientado. En el año 2015 se puso en marcha la estructura curricular con los espacios específicos del 3° año del Ciclo Orientado. En 2016 se realizó lo propio con el 4° año, para finalizar con la progresiva puesta en acto de la ESO en 2017, con el 5°.

Los tres modelos de estructura curricular propuestos llevan la denominación, dada por el ETC, de “A”, “B” y “C”. Las tres estructuras propuestas otorgan 4800 horas

distribuidas en los cinco años de escolaridad y presentan una lógica decreciente de la formación general de 1° a 5° año y creciente de la formación específica de 3° a 5° año. Las diferencias entre los tres modelos se encuentran en la distribución de esas horas entre el campo de formación específica y el campo de formación general²⁶. Así lo explica la coordinadora general del ETC:

“Hay una formación general para todos los colegios de la provincia, privados y públicos (...) esto es de 1° a 5° (...) en primer ciclo tenés 12 materias básicas y en 3° año ya tenés 9 materias de la formación general porque empiezan las del específico (...) pero en toda la provincia todos los colegios de la misma orientación tienen la misma curricula” (Registro coordinadora ETC, Encuentro con supervisores del Golfo San Jorge, 2015).

Las estructuras modelos fueron presentadas en las escuelas mediante un documento de consulta, en el año 2014, con el objeto de definir institucionalmente la estructura del ciclo de orientación para cada escuela. La modalidad de trabajo en las instituciones fue regulada por el ETC y se expresa con claridad en uno de los documentos:

“Para promover la participación de todos los actores institucionales, es importante que el Departamento de Orientación realice mesas de trabajo con los Coordinadores de cada Campo de Conocimiento, a fin de planificar las acciones para la consulta. Es recomendable que el material se encuentre disponible para todo el personal, y se facilite la construcción participativa, para la elaboración de una propuesta que surja del consenso institucional” (Documento de consulta N° 1/DPES-CPE, 2014).

Según el esquema de trabajo propuesto para las instituciones escolares, el Departamento de Orientación (compuesto por Asesor Pedagógico, Ayudante de asesoría, Psicopedagogos, Psicólogos y Trabajadores sociales, si los hubiera) delegaba en los coordinadores de cada Campo de Conocimiento (docentes de Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.) la organización de encuentros (en general, fuera del horario laboral) para la lectura, discusión y elección de una u otra estructura curricular.

²⁶ Aquí, por una cuestión de espacio, se presentan sólo algunos de sus rasgos distintivos a medida que aparecen en las voces de las personas entrevistadas.

Un docente describe de la siguiente manera cómo fue el proceso de elección de la estructura curricular para el ciclo orientado en su escuela:

“En el [campo] específico uno podía poner las materias que quería depende la orientación. Por eso elegimos la B porque es la que tiene más carga horaria. No sé dónde están esas hojitas...desaparecieron, porque ahí tenía las tres estructuras que se proponían” (Nahuel, docente ES2, 2014).

Este docente relata que, en su escuela, recibieron el documento elaborado a nivel provincial que contiene la propuesta de estructuras curriculares. Sin embargo, para el desarrollo de esos encuentros, si bien se recomendó la disponibilidad del material, esta disponibilidad no se garantizó. De hecho, como veremos más adelante, no todos los involucrados contaron con el material impreso a la hora de participar de las reuniones convocadas para elegir la orientación de la escuela en el ciclo orientado o superior.

El mismo docente explicita que, en ese encuentro, prestaron mayor atención al ciclo orientado y a la definición de su estructura (A, B o C), puesto que en la jornada les dijeron que todo lo referido al ciclo básico ya estaba definido. Los tres modelos de estructuras curriculares presentan distintas distribuciones de los espacios curriculares de la formación específica y distinta asignación horaria en 3°, 4° y 5°. Este docente señala que eligieron la estructura que más carga horaria tiene en el campo de la formación específica, respecto de las dos restantes. La carga horaria y la cantidad de espacios específicos de la orientación son los determinantes de la elección que hacen los docentes y rectores. Este aspecto también es sopesado por una vicerrectora:

“Nos dieron tres modelos, A, B y C, nosotros elegimos el “C” porque es el que tiene la mayor cantidad de espacios curriculares específicos, tiene 12, en cambio el A y B tienen 10 espacios” (Sandra, vicerrectora ESI, 2014).

En las tres propuestas de estructura curricular, hay entre 7 y 10 espacios específicos de la orientación. Los docentes, al momento de seleccionar una estructura pensaron en aquella que permitiera profundizar en los conocimientos vinculados con la orientación, a la vez que en cada uno de los espacios curriculares. Por ello, asumieron el proceso de selección de la estructura evaluando posibilidades para los estudiantes y, también, para ellos mismos, atendiendo a las futuras modificaciones en la organización del trabajo de los profesores.

La vicerrectora de la ES1 destaca las posibilidades y márgenes de decisión e injerencia en la proposición de espacios curriculares que tuvieron los docentes:

“Sí, podíamos hacer sugerencias. A nosotros nos mandaron, no me acuerdo el acuerdo [refiere al número de acuerdo del CPE], de los espacios que nosotros podíamos incluir dentro de los espacios específicos, como que la institución tiene injerencia sobre qué espacios poner en un año y cuales poner en el otro” (Sandra, vicerrectora ES1. 2014).

Los espacios curriculares que podían elegir fueron definidos por el ETC a modo de lista o “carta”. La elección de la estructura estuvo, asimismo, orientada al hecho de pensar otros formatos para los espacios curriculares que no fueran necesariamente asignaturas, sino ateneos, seminarios o talleres. Es decir, los espacios que figuran como espacios específicos de la orientación pueden ser planteados en esos diferentes formatos, de manera que son vistos como una buena posibilidad para probar cómo pueden funcionar mediante la multidisciplinariedad y la ruptura de las asignaturas estancas.

Las transformaciones en el curriculum promovidas desde el Consejo Provincial de Educación generaron confusiones, expectativas e incertidumbre en todas las escuelas secundarias. Probablemente, esto es lo que todo cambio trae consigo. Ahora bien, una cosa son las incertidumbres propias de toda transformación y otra, muy diferente, son aquellas confusiones y dudas generadas por la puesta en acto de una reforma en tiempo récord cuando el acceso al material bibliográfico no está garantido para todos y los tiempo-espacios de encuentro son limitados.

Si bien las escuelas de la muestra fueron creadas con la reforma y, por tanto, van abriendo los cursos en línea con su crecimiento vegetativo, los docentes que allí trabajan también lo hacen en otras escuelas más antiguas. Por ello, al preguntarles por el proceso de elección de la estructura curricular, involucran preocupaciones provenientes de o generadas en esas otras instituciones en las que trabajan y en las cuales convivían las estructuras del Polimodal y la Nueva Secundaria. Una docente manifiesta su preocupación en perspectiva amplia:

“Va a haber que reubicarlo [al docente], va a tener que hacer planificación nueva o bien decirle que sus horas no van a estar más. Por ejemplo, psicología siempre estuvo en 5º, ahora pasa a 4º. Pero si el cambio se va a

implementar paulatinamente, el año que viene vamos a tener esta nueva estructura donde por ejemplo, economía pasa a 3° y vas a tener que designar un docente porque economía de 4° que es la antigua estructura también va a estar funcionando. Pero el otro año cuando 4° no tenga más economía, ¿qué hago con el docente de 4°? También sucede que hay materias de 5° que el año que viene desaparecen” (Amanda, docente ESI, 2017).

La preocupación por conservar el trabajo aparece recurrentemente cuando se habla de los cambios en la estructura curricular y, justamente, en el caso de la docente entrevistada, se acrecienta, puesto que ella ya vivió una situación de similares características durante el año 2014. Este es un aspecto a destacar porque frecuentemente se critica la preocupación y el reclamo de los docentes ante las reformas pero, concretamente, es un derecho que el trabajador defienda su puesto de trabajo. Por esos años, la docente referida trabajaba en tercer ciclo de la EGB, los espacios en los que trabajaba fueron asignados a maestros de primaria y la designaron en resguardo laboral. Hay una memoria que se guarda como ADN de las condiciones de trabajo en el sistema educativo, de forma que ya ningún cambio puede realizarse sin apelar de un modo u otro a esa memoria que, en este caso, también es temor a perder el trabajo. Los cambios en el curriculum de la educación secundaria entendemos que no sólo afectan los espacios curriculares, las cargas horarias, entre otros aspectos, sino que también y, especialmente, afectan a la estabilidad laboral de los docentes, quienes son los encargados de realizar en el contexto de la práctica las orientaciones de los textos políticos.

En el punto que sigue describimos, íntimamente vinculado a la nueva estructura curricular, las instancias de difusión del nuevo diseño curricular y su llegada a la escuela.

3.3.2. El nuevo Diseño Curricular: entre lo preliminar y lo definitivo

El ETC dependiente del Consejo Provincial de Educación tuvo a su cargo la elaboración del nuevo Diseño Curricular enmarcado en la nueva Ley de Educación Provincial, la LEN y los NAP definidos a nivel nacional. En conversación con una de las coordinadoras del área de desarrollo curricular, señalaba las dificultades que se presentaron

en la conformación de ese equipo técnico para la elaboración del DC de educación secundaria. Entre los principales inconvenientes, la coordinadora indicaba las demoras en las contrataciones de quienes ella denomina “los especialistas”, que fueron los encargados de la redacción de los DC según las especificidades del ciclo orientado y de los espacios curriculares. Sin embargo y, de hecho, las actividades de elaboración de los DC se iniciaron sin las designaciones ni pagos formales. Otro de los problemas fue el surgido por las distancias geográficas de residencia de “los especialistas”, puesto que no todos se encontraban en la ciudad capital, Río Gallegos, sino en otras localidades. Esta cuestión dificultaba la posibilidad de encuentro, discusión y elaboración conjunta del texto curricular.

En el año 2011 se inició el proceso de escritura del primer borrador del DC del ciclo básico. Este proceso, definido como revisión del anterior diseño curricular, se dio en el marco más amplio de las Políticas de Enseñanza y Desarrollo Curricular, impulsadas desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y el Equipo de Áreas del Ministerio de Educación. Este ministerio centró la discusión curricular a nivel nacional, adoptó la modalidad federal y un criterio de construcción de lo común en vistas de asegurar la igualdad educativa.

Asimismo, para la puesta en acto de lo que, a nivel provincial, se denominó *Resignificación curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Santacruceña*, se elaboraron una serie de documentos de consulta titulados *Hacia la construcción de la Educación Secundaria en Santa Cruz* que son, en sí, diseños curriculares tentativos. Esos diseños curriculares incluyen fundamentación del área y/o asignatura, ejes organizadores de los contenidos, orientaciones pedagógicas, orientaciones para la evaluación, etc. Vemos cómo un docente identifica este proceso y refiere a cómo fue trabajado:

“Este es el diseño curricular del área de matemática. Acá hay fundamentación, ejes de organización de los contenidos, criterios de seguimiento, orientaciones didácticas... Acá [en las hojas que sostiene en las manos] dice que esto constituye el proceso de resignificación curricular de la provincia de Santa Cruz (...) alguien nos juntó para trabajar eso, teníamos que decir qué agregaríamos, qué sacaríamos, por área. Pero creo que al final no se hizo nada con eso. Pero no llegó nada que diga: -en Santa.

Cruz el 90% opina que este contenido...y así. Eso no sirve y te da bronca porque te hacen perder tiempo.

Mirá, acá dice las actividades que teníamos que hacer. Dice versión preliminar, yo tengo todo esto porque soy coordinador de campo en otra escuela” (Nahuel, docente ES2, 2014).

En el relato de Nahuel hay un tibio recuerdo de los encuentros de lectura y trabajo acerca del diseño curricular preliminar. Sin embargo, es fuerte la presencia del desgaste que producen las instancias de trabajo entre docentes, cuya producción, luego, ellos mismos no logran ver plasmada en documentos u otras jornadas de trabajo institucional. El DC para el ciclo básico fue socializado en las escuelas en el año 2013, a través de varios documentos organizados por asignaturas y, en algunos casos, por áreas. En algunos de ellos se puede observar como marca de agua que cruza la hoja, la leyenda “*documento preliminar*”. En otros casos, la leyenda está ausente. Como este primer borrador correspondía al ciclo básico, se presentaron los textos de los siguientes espacios curriculares del campo de la formación general: Biología, Matemática, Lengua, Educación Física, Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Física, Geografía, Historia, Inglés, Lengua y Literatura y Química; y también un texto del área de Artística que incluye Artes Visuales, Música, Danza y Teatro.

A partir de una lectura rápida por los diferentes documentos se aprecia que, si bien hay algún tipo de criterio común entre todos ellos, no hay una uniformidad en el contenido de cada texto. En los textos organizados según espacios curriculares, se advierte la presencia y/o ausencia de algunos aspectos. Por ejemplo, en algunos de ellos la fundamentación de los espacios curriculares o las orientaciones para la enseñanza y las orientaciones para la evaluación son las grandes ausentes, mientras que en otros, adquiere mayor relevancia la organización de los contenidos por ejes y por año escolar.

El ETC de la Dirección Provincial de Educación Secundaria planificó para el proceso de definición curricular para el Ciclo Básico de la ESO, el denominado *Dispositivo de Consulta Provincial* (2013). En un documento que lleva ese título dice:

“Los documentos curriculares para la Educación Secundaria en la provincia de Santa Cruz se encuentran en pleno proceso de desarrollo. La versión preliminar del diseño curricular para el Ciclo Básico de la E.S.O.

fue sometida a un proceso de consulta y revisión en las localidades de la Provincia y remitida al equipo de Áreas Curriculares del Ministerio de la Nación” (p. 2).

Aquí, es preciso indicar que este documento corresponde al año 2013, es decir, dos años después de la escritura y presentación del DC del ciclo básico de carácter preliminar en escuelas de Río Gallegos. En lo que respecta a la ciudad de Caleta Olivia, que pertenece a lo que se denomina el interior de la provincia, no hay registro en directivos, asesores y docentes, de alguna jornada de trabajo entre los años 2011 y 2012. En ese documento, en el marco del dispositivo de consulta, también se presentó e invitó a los profesores del ciclo básico a inscribirse en un Proyecto de Desarrollo Profesional denominado *Trayecto Formativo Curricular*. Este proyecto involucraba la realización de un curso de modalidad virtual en el cual se trabajaría la fundamentación de cada espacio curricular, la organización de contenidos, su enseñanza y la evaluación. No es posible saber si el curso formativo curricular fue realizado y quiénes participaron, puesto que no hay registro de ello en la página web oficial del CPE y tampoco hay registro en los sujetos al respecto. Empero, todos ellos coinciden en la identificación de la jornada de trabajo de un día de duración en torno al DC preliminar.

Puede decirse, entonces, que según los relatos de directivos, asesores y docentes, el DC del ciclo básico contó con escaso tratamiento en la escuela y, a partir de ese momento, se convirtió en fuente para la planificación docente, incluso siendo un borrador. Es más, no se trata sólo de un tiempo que es escaso sino el desgaste generado a partir de reuniones en las que los docentes no llegan a tener certeza hacia dónde se dirigen o, como sostiene el profesor, si es lo nuevo o lo viejo:

“Nahuel: Recibimos los diseños curriculares preliminares. Viene con contenidos para el ciclo básico, primero y segundo. Pero es un borrador viejo.

Investigadora: ¿Lo están utilizando para planificar a ese borrador?

Nahuel: Sí, ya lo estamos usando (...) Tiene lo mínimo de lo mínimo. Esto que tengo acá (muestra unas fotocopias) es lo que nos dieron para trabajar a principio de año. No, del año pasado” (Nahuel, docente ES2, 2014).

La planificación de los espacios curriculares se realizó a partir de la versión borrador del DC, en una reforma curricular que fue llegando de a partes a la escuela, en formas de borradores donde lo nuevo es viejo. Aun con esa llegada en “cuotas” de las propuestas de reforma, en la difusión realizada en el año 2013 de la versión borrador del DC, se transmitió el mensaje imperativo de comenzar a utilizar esos lineamientos para la planificación. En este contexto, ello no puede resultar más que un experimentar con los docentes y estudiantes porque, como venimos señalando, existe un vaivén entre lo preliminar y definitivo cuyas contradicciones impactan en las prácticas cotidianas escolares.

La idea de empezar a planificar sobre la base del documento borrador también es señalada por el asesor pedagógico de la otra escuela. Como se observa en el fragmento que sigue, el mandato de “poner en uso” los documentos se enlaza con algunas otras confusiones, generando una trama compleja:

“Asesor: En realidad son preliminares pero ya se están usando. Están en utilidad. Pero se usan los de nación. En los de provincia se está trabajando, no están. Inclusive en el encuentro de asesores consulté y eso me respondieron: que se está trabajando y definiendo los contenidos provinciales. Hasta el momento trabajamos con los nacionales, que son los CBC de cada uno de los espacios.

Investigadora: ¿Los profesores los conocen a los diseños curriculares? ¿Ustedes se los ofrecen?

Asesor: a principio de año con los profesores que me pude contactar más, que presentaron su planificación en tiempo y forma, yo les proporcioné y les dije que sus contenidos tenían que ser desarrollados teniendo en cuenta los NAP’s. Yo les di a los profesores los documentos para que ellos tengan la referencia para trabajar.

Investigadora: Claro, porque uno a veces supone que todos los conocen y no es así.

Asesor: No todos los conocen. Te preguntan: ¿Dónde puedo sacar información? Y está toda colgada en las páginas de nación. Lo que sí nos

está faltando es la secuenciación exhaustiva de todos los contenidos. Eso es a trabajar” (Raúl, asesor pedagógico ESI, 2014).

Es interesante retomar, para los análisis efectuados en esta tesis, la superposición de términos, retóricas y niveles de gobierno que realiza el asesor pedagógico. Observamos cómo aparecen los CBC de la reforma educativa de los años noventa entrelazados con el nivel provincial de elaboración curricular. Se evidencia un ir y venir entre diferentes niveles y términos que se vincula la incertidumbre antes mencionada. En cuanto al DC del ciclo básico, podemos identificar, entonces, una única instancia de lectura e interpretación a nivel de la escuela, instancia que coincide con la puesta en acto de la reforma, con la aprobación de las orientaciones de los bachilleratos nuevos y con la presentación del documento preliminar del régimen académico, cuestión que será tratada con posterioridad. Ahora bien, el DC en su versión borrador trae más confusión que claridad a las escuelas y al proceso de planificación y programación docente. De hecho, estas cadenas de confusiones varias, también se presentan a nivel de la asesoría pedagógica al no identificar si la elaboración del DC corresponde a la esfera nacional o provincial. Incluso, pareciera que los NAP nacionales se equiparan a los contenidos definidos a nivel provincial que sencillamente y en palabras del docente “no están”. Por ello la referencia al nivel nacional y la consulta directa con los NAP, porque hay desconocimiento respecto del nuevo diseño curricular o, mejor dicho, hay dudas respecto de su condición de borrador. Así, entre la ausencia de un DC provincial y su borrador, acontece la orientación a los docentes para la elaboración de la planificación, obviando el nivel provincial. Esta experiencia de confusión respecto de la existencia del nuevo DC también es vivida por otros docentes:

“(…) nosotros no tenemos nada, actualizado y nuevo nada. Yo sí sé que hubo por escuela un relevamiento el año pasado... porque este año nos íbamos a enfrentar a este tema de qué dar

[Se suma otro docente]

“Verónica: ¿Llegó algo? Creo que no...

Nahuel: No nada...sólo para el ciclo básico. Para el ciclo básico sí hay un diseño curricular nuevo.

Verónica: ¡Es verdad! El año pasado llegó el diseño curricular. A fines del año pasado. Sí, si...ya nos dieron los contenidos del ciclo básico para

matemática. Claro este año en febrero cuando empezamos el tema fue cómo se articulaba el nuevo secundario con el ex polimodal” (Verónica y Nahuel, docentes ES2, 2014).

“Investigadora: Entonces, ¿no hay un documento actual de contenidos?

Beatriz: No nada, ¡uf! ¡Los viejos solamente! ¡Del 2006!” (Beatriz, docente ES2, 2014).

“Investigadora: ¿Vos decís en ese primer año el diseño que era borrador, el que se llamaba preliminar?

Docente: Sí, después cuando fue definitivo nos lo dieron vuelta” (Amanda, docente ES1, 2014).

Algunos docentes identifican la llegada del nuevo DC para el ciclo básico, otros no lo identifican y señalan que el único existente es el correspondiente al polimodal que, concretamente, están utilizando aún. En esa tensión entre conocer y desconocer el nuevo DC, se juega la superposición de fuentes de la planificación. Algunos docentes planifican con el borrador del DC, siguiendo el mandato oficial, otros recurren a los NAP nacionales, otros continúan con el viejo DC, etc. Así, como señalamos anteriormente, la reforma curricular y su texto por excelencia, el DC, irrumpe en la escuela como oleadas, por partes, pero embistiendo a los sujetos y convulsionando su hacer. La planificación docente y los contenidos escolares se dirimen entre lo preliminar y lo “definitivo”: unas veces, el segundo documento supone el desplome del documento preliminar y hay que ejercitar el ponerse a tono nuevamente con lo “nuevo”; en otras ocasiones, lo “definitivo” nunca llega, o su acceso no está garantido a todos. De una u otra manera, lo preliminar y lo definitivo tienen tal grado de alternancia que alimentan las incertidumbres, las dudas, las tensiones.

Con relación al DC del ciclo orientado los docentes no reconocen ninguna jornada de lectura y trabajo con ningún texto que refiera al diseño curricular por orientaciones. En el próximo punto, retomamos una de las jornadas organizadas por el ETC y planteamos cómo una reunión puede hacer la diferencia y presentarse como una posibilidad para pensar colectivamente y expresarse.

3.3.2.1. Cuando una reunión hace una diferencia

Sólo hemos podido identificar una jornada organizada por el ETC a fines del año 2015, destinada a los equipos directivos, departamentos de orientación y coordinadores de campos de conocimiento. En este encuentro, del cual participamos, se observa como diferencia de otros encuentros, que una de las coordinadoras y “los especialistas” de las distintas áreas se trasladaron desde la capital provincial a la ciudad de Caleta Olivia para su realización. El traslado del equipo desde el sur de la provincia hacia el norte, unos 800 km aproximadamente, es un aspecto que, en sí, ya marca una diferencia. En parte porque rompe con la lógica del envío de los documentos y la recepción desigual y, por otra parte, porque implica el encuentro cara a cara con los autores de los documentos. Allí se presentaron las orientaciones de los bachilleratos de la provincia y luego se distribuyeron para la lectura de las partes de la “caja curricular”. La expresión de caja curricular fue utilizada con frecuencia en la jornada para referirse al DC y los espacios curriculares que componen la formación específica según las orientaciones. Expresión que asociamos con el relato inicial de las jornadas:

“Ustedes se preguntan: ¿qué podemos cambiar? Lo que no se puede cambiar es la caja curricular. Ya se tomaron todos los aportes. Lo que podemos cambiar es el nombre de los ejes de los contenidos. Ustedes pueden participar activamente. Las orientaciones pedagógicas no las pusimos para que puedan aportar” (Coordinadora ETC, 2015).

La caja curricular, es decir, la selección de los espacios curriculares organizados por año escolar, representa lo intocable, significa que lo que está “adentro” no puede modificarse. Caja que encierra y que contiene la formación para los estudiantes de la ESO en el marco de cada orientación. Esos espacios curriculares nuevos poseen sus fundamentos y, en vez de un listado mínimo de contenidos, la explicitación de ejes organizadores de contenidos. Las orientaciones pedagógicas no se encuentran en esta presentación. Si bien los docentes no reconocieron otra instancia de lectura y trabajo colectivo, sí identificaban los documentos que estaban leyendo, puesto que sostenían que se los habían enviado a las escuelas mediante correo electrónico para planificar. Inclusive, esta situación fue mencionada y reiterada por la coordinadora del ETC durante toda la presentación.

Observamos en el siguiente fragmento de registro de campo, la reiteración de la coordinadora y las reacciones de los docentes:

“Coordinadora: Esto ya lo conocen (...)

En la mesa en la que estoy sentada los docentes conversan y dicen: Esto ya lo mandaron ¡Nos pongamos a trabajar!” (Registro de campo, Jornada de presentación de DC orientado, 2015).

Los docentes se refieren al DC orientado en su versión preliminar. Vale mencionar que recibieron el DC preliminar del ciclo orientado en febrero del año 2015, en sintonía con la puesta en acto del 3° año de la secundaria, que corresponde al primero del ciclo orientado. De modo que el tiempo resultante entre la llegada del DC preliminar y el inicio de clases de las materias nuevas de la orientación, fue más que escaso. En esta instancia de interpretación y traducción, los coordinadores de cada campo de conocimiento y los equipos de asesoría observaron diferencias entre el primer DC que llegó a la escuela, el preliminar, y aquel con el que se encontraron el día de la jornada organizada por el ETC. Principalmente, observaron diferencias en la organización y secuenciación de los contenidos. Hubo múltiples reacciones vinculadas al enojo, el malestar y la confusión orientadas hacia los “especialistas” que elaboraron el DC y que especialmente redactaron lo específico de la orientación de Humanidades y Ciencias Sociales. Igualmente, es oportuno indicar que esta reunión también habilitó la posibilidad de expresarse, de manifestar preocupaciones y poner en juego el saber y la experiencia de los docentes y asesores pedagógicos. Tal como se expresa en el siguiente registro de la reunión:

“La coordinadora indica que se reúnan por mesas según la orientación de sus colegios para leer conjuntamente la “caja curricular” y su contenido.

Yo ya estaba sentada en una de las mesas, me quedo allí. Se van agrupando en esa mesa los representantes de los colegios con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales.

El referente de la orientación se acerca a la mesa y dice: -algo que no hay que perder de vista es que hay que ajustarse a los NAP.

En la mesa hay siete personas sentadas. Seis de ellas representan a escuelas confesionales de gestión privada de zona norte de la provincia, y una

persona representa a una escuela pública de Caleta Olivia. Comienzan a leer las hojas que les repartieron.

Una profesora sostiene las hojas y, mientras lee, dice: -No hay formación en humanidades prácticamente. En la introducción que actualmente tiene que tener dos profes, estamos teniendo uno.

Otra profesora de la misma escuela: -Tenemos una profe de psicología y una de historia que tienen que trabajar en simultáneo pero no coinciden sus horas. Este año se puso en marcha el espacio de Introducción y la mitad de los contenidos son de psicología. Alguien de sociales no puede darlos.

Otra profesora de un colegio de Puerto Deseado expresa: -e sacaron horas a historia. Hay dos espacios específicos de Santa Cruz en 5°. Sobre esto no hay bibliografía.

Retoma la palabra la primera docente que habló: -La curricula llegó a principio de año para el espacio de Introducción y hubo que planificar sobre la marcha.

Pregunta la profesora de Puerto Deseado²⁷ al referente: -¿Quién es el referente de los contenidos de historia? El referente contesta que no pudo viajar (Registro de campo, Jornada de presentación del DC orientado, 2015).

Como puede observarse, las reacciones están dirigidas a los problemas que surgen en la puesta en acto de los espacios específicos de las orientaciones, especialmente, en la organización del trabajo de docente y los perfiles requeridos. No es insignificante el hecho concreto que refieren los presentes respecto de la falta de contratación de docentes para algunos espacios que se conforman con parejas pedagógicas. Observamos cómo aquello que se discute y se piensa es el qué de la enseñanza. Es decir, que las manifestaciones de los presentes van más allá del formato de la denuncia y se instalan en la preocupación y problematización por el saber. Es una pregunta por el saber y la formación de los estudiantes en esa orientación puesto que, según los docentes, las Humanidades ocupan un lugar de inferioridad si se las compara con las Ciencias Sociales. La inferioridad también se

²⁷ Puerto Deseado es una localidad de la provincia ubicada al sureste de la ciudad de Caleta Olivia, a menos de 250 km de distancia.

expresa en un DC localista, que reduce aspectos de historia general y destina carga horaria a espacios curriculares de historia y geografía provincial. Es una preocupación en dos sentidos, por un lado, la reducción de la carga horaria de los docentes de historia que impactará directamente en sus salarios y, por otro lado, la impronta provincial en un DC en el contexto de unificación de contenidos a nivel nacional y de mejora de la movilidad de los estudiantes. Esta situación es relatada del siguiente modo:

“El referente de la orientación de Humanidades y Ciencias Sociales presenta los espacios curriculares correspondiente a esa orientación:

Referente: -Otro [espacio curricular] “Identidad y patrimonio regional” y “Análisis de los procesos territoriales de la Patagonia”.

Interviene la coordinadora general del ETC: -Estas son decisiones jurisdiccionales. Nación pide que se mire a Latinoamérica y a la región. Acá disentimos mucho con los equipos curriculares de nación para incorporar esta perspectiva.

Continúa el referente- hay otra materia que se llama “Realidad institucional de Santa Cruz” (Registro de campo, Jornada de presentación de DC orientado, 2015).

Los docentes manifiestan su preocupación al interpretar la reducción de la carga horaria de la materia Historia en pos de otras materias nuevas configuradas en torno a la especificidad de la provincia y que supone planificar desde cero. A partir de lo relatado por la coordinadora, al parecer las rispideces se producen no sólo en las escuelas y en las relaciones entre las escuelas y los niveles técnicos de la política curricular sino, también, en las relaciones entre la jurisdicción y la nación.

Igualmente es necesario, en términos del análisis de la reforma curricular, atender a los efectos que producen las modificaciones en las estructuras y las orientaciones de las escuelas en las materias y sus cargas horarias, puesto que las consecuencias directas son sobre el trabajo docente. Por ello, definir qué y cómo se enseña en las escuelas se vincula con procesos de regulación social y de administración del sistema educativo. A su vez, hacia el interior del conocimiento escolar y su organización se tensionan jerarquías y status de las materias y/o disciplinas. En el caso de Argentina, donde históricamente los planes educativos se estructuran fundamentalmente en disciplinas, cada vez que acontece una

reforma educativa y curricular se actualizan y redefinen las jerarquías y status de las materias y, por defecto, de los profesores a cargo. Siguiendo a Goodson (2003) el status de una materia representa el status profesional colectivo de los docentes que la dictan:

(...) las materias no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio. Segundo, el proceso de transformación en una asignatura escolar muestra una evolución por la cual la comunidad de la materia pasa de promover fines pedagógicos y utilitarios a definir la asignatura como una “disciplina” académica vinculada a especialistas universitarios (p. 88).

En parte, sacar o sumar horas a una materia o bien incluirla o excluirla de la estructura curricular expresa esa actualización y definición de jerarquías y status que acontecen en una particular formación histórica. Así, tal como los docentes reclamaban que a la materia Historia le “sacaron” horas y las distribuyeron en otras nuevas materias asociadas al campo de la Historia y la Geografía, otra docente señala cómo en otra área disciplinar también sucede lo mismo:

“En mi caso, nos sacaron una hora en el 4° año y nos quedamos con tres horas. Pero en el quinto año implementaron Matemática. Entonces incrementaron la carga horaria dos horas. Yo veo bueno que los chicos tienen Matemática en todos los años, porque antes no tenían en 5° y salían con mala base. Ahora tienen en todos los años” (Beatriz, docente ES2, 2018).

La modificación de la estructura curricular que siguen conservando la organización en asignaturas/materias en clave disciplinar, sin duda, afecta la organización del trabajo docente. No es un dato menor tener una hora más o una hora menos o, como también ha sucedido, la ausencia de materias existente. De forma que los conflictos y tensiones entre las materias nuevas y las materias viejas se interrelacionan con las tensiones por el status del conocimiento disciplinar y la posición profesional. Si el curriculum siempre refiere a la cultura, a las luchas por su selección y distribución escolarizada (Da Silva, 1998; Dussel, 2006; Grinberg, 2012; Grinberg y Levy, 2009) vemos que los docentes no dejan de intervenir, cuando el contexto lo habilita, en esas luchas. Advertimos cómo las tensiones

originarias de aquel curriculum estructurado en el trívium y quadrivium se conservan en formas actualizadas de status, ponderación y segregación de ciertos saberes por sobre otros, tal es el caso destacado por los docentes y asesores con respecto a las humanidades. La lógica disciplinar en la estructura curricular inició en las universidades para luego desplazarse e instalarse en las escuelas confesionales y laicas (Veiga-Neto, 2002a).

El currículo es pensado y funciona como una estructura clasificatoria disciplinar; por eso él es un estructurante. Y, por tener una estructura disciplinar, él funciona como un estructurante disciplinador. La consecuencia de eso es que él genera, en el ámbito en que actúa, la comprensión no sólo de que los saberes tienen (naturalmente) una distribución disciplinar que es también espacial, sino que el mundo tiene también esa espacialidad. En la medida en que él se establece disciplinarmente y en la medida en que la sociedad moderna es una sociedad que se hace cada vez más disciplinar –una sociedad en que los individuos más y más se individualizan (como nos mostró Norbert Elias) y se autodisciplinan (como nos mostró Michel Foucault)–, el currículo acaba funcionando como un gran dispositivo subjetivante (Veiga-Neto, 2002a, p. 171., traducción propia del portugués).

En perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto (2002a) llama la atención acerca de la estructuración disciplinar del curriculum escolar porque las disciplinas contienen signos que ordenan y representan el mundo y, al hacerlo, disciplinan a los sujetos en modos de pensar, representar y actuar.

Luego de esta jornada de presentación del DC orientado y en la que el equipo técnico relevó aportes de los equipos de orientación y de los coordinadores de campo de conocimiento pero que también habilitó la discusión, se aprueba en Diciembre del año 2015 el DC definitivo para la educación secundaria santacruceña. El CPE determina la entrada en vigencia del nuevo DC en febrero del año 2016. Casi como un *dejá vu* cruel, diciembre y febrero se constituyen en los meses clave de las comunicaciones de reforma y su puesta en acto, alimentando la confusión y la resolución exprés de la planificación de lo nuevo:

“en 2016 circulaba en la escuela la versión del diseño que era borrador (...) nos confirmaron que en diciembre de 2015 que nos reubicaban en esos

espacios nuevos y bueno, nosotros tuvimos las vacaciones para que ya nos empezemos a mover. Teníamos los ejes y después ellos te dan las sugerencias bibliográficas; la mayoría de esas son páginas de internet y ellos te ponen la última vez que las consultaron, la mitad más uno no puedes ingresar a esa página” (Amanda, docente ESI, 2014).

La superposición, destacada por los docentes y asesores pedagógicos, entre la versión borrador y definitiva que experimentaron las escuelas en torno al DC del ciclo básico entre los años 2013 y 2014, se repite en el año 2016 con el DC orientado o, mejor dicho, con la versión completa y definitiva del mismo. El nuevo DC orientado entra en vigencia en el año 2016 pero en las escuelas, a esa fecha, no disponen del documento y utilizan el borrador que fue difundido con anterioridad. Sin embargo, las vacaciones anticipan el movimiento y la búsqueda de fuentes de la planificación para la puesta en acto de las materias nuevas, especialmente, de aquellas referidas a la provincia. Se informan las fuentes pero no se dispone de ellas. Los relatos de los sujetos acerca de la lectura, la toma de contacto, la interpretación y materialización de los cambios en el curriculum expresa la individualización producida por el curriculum en tanto dispositivo subjetivante (Veiga-Neto, 2002a). Pero, como también indicamos, son las lógicas de la comunicación y el diseño de la “llegada” de las políticas a la escuela, los que producen efectos individualizantes y fragmentados que socavan el carácter político, colectivo e integral de la educación:

“(…) para lo que fue la implementación de tercero, cuarto y quinto, se les fue mandando a los profes mediante correo el diseño. Cada profe podía descargarlo, cada uno podía buscarlo por materia así que cada uno seleccionaba los contenidos. Digamos que lo que tiene que ver con el diseño curricular tardó un poco ¿no? Pero me parece que al estar digital es más fácil acceder que años anteriores. Ahora hay que ver si todos lo descargan, si todos lo leen, si los usan y cómo lo hacen. Eso llega a la escuela y ahí empieza a correr, pero nadie puede asegurar si se está usando bien. Porque no hubo una explicación o una instancia que vos digas me lo mostraron, me lo presentaron. En sí el trabajo con este diseño y en general con todo quedó muy a cargo de cada uno. Yo creo que si hay un nuevo diseño curricular

inspirado en las leyes nuevas y en esto de la obligatoriedad y del acompañamiento de la trayectoria hay que usarlo” (Natalia, docente ESI, 2017).

A la individualización se le suma la responsabilización por la “búsqueda” del nuevo DC, en tiempos digitales e informacionales donde pareciera todo estar a mano y esperándonos al encuentro. Así, la interpretación y traducción en la puesta en acto de la reforma curricular, se tensiona entre un “animarse a”, al que referiremos más adelante, y la descarga de los documentos disponibles en formato digital. Éste es un aspecto que otra docente marca como una preocupación:

“Por ejemplo, ¿hay un diseño curricular nuevo no? Yo sólo tengo mi espacio y nada más. Dicen que lo podemos descargar. Pero esto no se trabajó en la escuela. Sé que los rectores se reunieron hace unos años y algo ellos trabajaron, pero nosotros no. Entonces me pregunto: ¿cómo hago para tener una mirada más o menos amplia de la escuela, de la educación, sino solo veo mi espacio curricular?” (Amanda, docente ESI, 2017).

El clásico dicho de cada “maestro con su libro” se reconfigura en los tiempos contemporáneos a partir de una individualización y responsabilización que se agudiza y que incisivamente afecta las subjetividades de los docentes. Se multiplican las tensiones, fragmentaciones y vivencias de una reforma con buenas intenciones de inclusión y democratización.

En suma, en este apartado procuramos describir cómo una reunión posibilita la diferencia. Tanto el desplazamiento geográfico de los “especialistas” para ese encuentro como la modalidad de lectura y participación, posibilitaron la discusión, expresión y problematización en torno al saber en esta reforma curricular. Entendemos que en ese contexto, problematizar y pensar con otros adquiere una relevancia a destacar.

3.3.3. La definición de las orientaciones de los bachilleratos

El proceso de definición y redefinición de las orientaciones de las escuelas secundarias se concentró en el año 2014 y finalizó durante el año 2015 con la aprobación de

las orientaciones de todos los colegios secundarios de la provincia. En el documento de consulta *Camino a la redefinición de las orientaciones de los colegios secundarios de la provincia de Santa Cruz* se expone que:

“En el proceso de implementación de la Nueva Secundaria de Santa Cruz, y continuando con una metodología participativa, se prevé que cada colegio defina su orientación” (Documento de Consulta N° 2. DPES-CPE. 2014).

En ese mismo documento se sugiere cómo llevar adelante el proceso de definición y, a su vez se establecen dos niveles:

“1. Instancia de trabajo institucional

a. Apropiación de los Marcos de Referencia de la Secundaria Orientada: a través, por ejemplo, de la lectura e interiorización de los acuerdos federales, plasmados en las Resoluciones del CFE, en actividades planificadas por cada institución escolar.

b. Análisis de las orientaciones posibles a elegir, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Inserción en el mundo del trabajo

-Continuidad de estudios superiores

-Recursos Humanos

-Intereses de los alumnos

-Expectativas de los padres

-Otros aspectos considerados por la institución

c. Realización de jornada/s intensiva/s de trabajo con alumnos, padres y docentes.

d. Presentación de las propuestas de orientaciones seleccionadas por los colegios a los Supervisores, en formato de proyecto

2. Instancia de trabajo supervisivo

a. Análisis de los proyectos institucionales, a partir del mapa de situación de la provincia.

b. Presentación del documento final a la Dirección Provincial de Educación Secundaria” (Documento de consulta N°2. DPES-CPE. 2014).

Las escuelas podían conservar la orientación que ya tenían en el Polimodal o cambiar o, como es el caso de las escuelas de creación reciente, definir la orientación con la que egresaría su primera cohorte y las subsiguientes. En concreto, cada escuela tenía a su cargo la definición de la orientación que tendrían de allí en adelante. Para ello, en ese documento de consulta se estableció una agenda de abril a junio para el trabajo institucional y elevación de informes. En dos meses que, institucionalmente se concentraron en un día de trabajo conjunto, todas y cada una de las escuelas debieron asumir la definición de sus orientaciones y elaborar una fundamentación al respecto para elevar a sus supervisores y éstos, luego, a la DPES. Las condiciones de posibilidad de lectura y escritura conjunta de la fundamentación fueron acotadas por el tiempo, la realización de reuniones sin suspensión de clases y la pertenencia no exclusiva de los docentes a una escuela. Como resultado de ello, fueron los asesores y directivos quienes, a partir de lo trabajado entre todos, elaboraron el informe para elevar a supervisión.

A lo largo de las entrevistas realizadas hemos podido observar que la modalidad sugerida para el trabajo institucional no siguió una linealidad en el contexto de las escuelas. Las dinámicas cotidianas y los condicionamientos de tiempo, espacio y dedicaciones docentes aportaron características particulares a la puesta en marcha de las políticas curriculares.

Las dos escuelas secundarias donde hemos trabajado adoptaron modalidades diferentes de lectura e interpretación para definir la orientación. En el caso de la ES1 se realizó una jornada entre docentes, asesor y rectores y, mayoritariamente, eligieron la orientación en Arte. Posteriormente, hicieron una encuesta que incluyó a algunos padres y estudiantes, resultando Arte como la definitiva. Así lo relatan una docente y el asesor:

“Fue una reunión con todos los profesores y nos dieron para leer el material de todas las orientaciones y su carga curricular y cada profesor hacía la defensa de la que le parecía mejor. Hubo profesores que no necesariamente defendían su área sino lo que consideraban bueno para la escuela. Pero bueno, por suerte se votó y salió artística.

Investigadora: ¿Había otra orientación que también fuera la más votada?

Angélica: Sí, estábamos entre Arte y Turismo. Turismo también era una de las opciones” (Angélica, docente y tutora pedagógica²⁸ ES1, 2014).

“Fue un proceso en donde se hicieron encuentros con los profesores, con los alumnos y los padres en donde se podía hacer una lectura del material y los docentes podían decir cuáles eran los puntos fuertes y débiles de la elección, podían justificar los por qué (...) Al final tuvimos dos opciones que eran: Turismo y Arte. Esas fueron las dos más votadas por los profesores y por los alumnos y por el contexto. Los alumnos decidieron con los profesores y los padres votar más por la orientación de arte. Por una cuestión de que iban a canalizar más sus energías, teniendo en cuenta el contexto, en la rama de las artes. La elección es de arte pero después tenemos que elegir algo más particular de la rama de las artes: música, pintura, etc” (Raúl, asesor pedagógico ES1, 2014).

La consideración del contexto, es decir, del barrio en el que se emplaza la escuela y donde viven los estudiantes, fue uno de los determinantes en el proceso de elección de la orientación. Este es un dato de relevancia que más adelante analizaremos y que se vincula a la posibilidad o, mejor dicho, ¿necesidad? de canalización de las energías de unos jóvenes que viven en un barrio conflictivo y de pobreza, con disputas internas por la circulación y apropiación de territorios, marcado por el consumo de alcohol y estupefacientes y el vagabundeo en las esquinas.

Tal como señalan la docente y el asesor, ese proceso de elección de la orientación en la escuela “nueva” consistió en un encuentro de lectura y justificación individual. Por otra parte, se enviaron encuestas a padres y estudiantes para completar la instancia

²⁸ La figura del “profesor tutor” o “tutor pedagógico” en la escuela secundaria aparece en la Provincia de Santa Cruz en el año 2013. Si bien en el año 2009 se identifica una figura similar bajo la denominación de “tutor”, en ese caso no estaba garantido el cargo en todas las instituciones de polimodal y su función no era marcadamente pedagógica, como lo es a partir del año 2013. La tarea del tutor pedagógico consiste en el acompañamiento de la trayectoria escolar de los jóvenes, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los estudiantes. Consideramos al tutor pedagógico “(...) una figura bisagra, que articula y comunica a estudiantes y docentes, deviniendo en un sujeto que, a partir de su tarea, conoce las dificultades en los distintos espacios curriculares como así también las condiciones de vida, la situación familiar y los conflictos que atraviesan los jóvenes. Es la posición que ocupan como docentes y tutores la que les permite construir una mirada amplia de la escolaridad de los estudiantes, la cual consideramos relevante para analizar y comprender nuestro objeto de estudio, es decir, los modos que asume la negociación en el contexto” (Cestare y Villagran, 2015, p. 160).

consultiva, resultando de ella la preeminencia de la orientación en Educación Física, al menos en lo que refiere a los estudiantes. Resultado que fue desatendido puesto que, desde el equipo directivo y de asesoría consideraron que esa elección estuvo orientada por el principio del menor esfuerzo. De forma que la orientación se debatió entre Arte y Turismo, siendo Arte la elegida por los miembros de la escuela.

En el caso de la ES2, se realizó una jornada en la que participaron docentes y directivos, en la que definieron como orientación Agro y Ambiente; sin embargo, ésta no fue aceptada por el CPE, asignándosele la orientación en Ciencias Sociales. Así expresa una docente y la asesora pedagógica cómo se dio en la escuela el proceso de definición:

“Se eligieron dos modalidades, pero ninguna de éstas fue la que nos mandaron al final. De Gallegos mandaron la orden que sea Humanidades y Ciencias Sociales, pero la escuela había elegido Agro-ambiente (...) Pero la cuestión es que nos mandaron una que no elegimos nosotros, nos impusieron una” (Verónica, docente ES2, 2014).

“Cuando empezamos teníamos la orientación de Ciencias Sociales y Humanidades y ahora también. (...) organizamos una jornada y yo descargué de internet toda la normativa...que era mucho. Eso fue un gasto porque tuvimos que hacer los juegos y pagamos todo nosotros. Nos juntamos en un taller docente y repartimos las orientaciones y cada uno y por grupo fueron fundamentando qué orientación querían. De ese taller salió Agro y Ambiente. Enviamos un escrito, un informe a provincia y nos respondieron después de un tiempo que eso no podía ser, que tenía que continuar con la misma orientación.

Investigadora: -¿Y eso cómo lo vivieron?

Asesora: -Con mucho malestar. Fue una pérdida de tiempo. Pero bueno así nos impusieron lo que ellos querían y listo, lo hecho, hecho está.

Investigadora: -Cuando les comunicaron que tenían que seguir con la misma orientación ¿lo hicieron de manera escrita?

Asesora: -No, fue informalmente. A través de la supervisora, pero nada escrito.

Investigadora: -¿Y cuál fue el sentir tuyo, de los profesores, cuando esto sucedió?

Asesora: -Y decir dónde quedó ese tiempo. Pero además la propuesta llegó del Consejo Provincial, la posibilidad de elegir la orientación, del colegio. Nosotros nos encontramos entusiasmados con eso (...) Es más, hasta habíamos visto en qué lugar podría funcionar la escuela” (Julia, asesora pedagógica ES2, 2016).

El proceso de elección de la orientación está marcado por la vivencia de la imposición, la desautorización y la desilusión. Las tensiones experimentadas entre la convocatoria a la participación y la desestimación del resultado de esa participación se traducen en malestar por el tiempo invertido y perdido. Pero además por el deseo puesto en configurar una escuela que se acople más a las proyecciones de quienes día a día la hacen. De manera que, al entusiasmo, al tiempo y a la decisión de la escuela se antepone la imposición de un “arriba” que continúa “bajando” normativas y decisiones. No evaluamos, ni pretendemos hacerlo, la viabilidad de una orientación u otra, sí indicamos que hay, al menos, una contradicción entre habilitar la participación y depositar la decisión en las escuelas y luego desautorizar el resultado de esa instancia y el deseo de los sujetos que son los encargados de darle vida a la escuela, sorteando dificultades múltiples y cotidianas. Asimismo, es posible apreciar la replicación de la lógica adoptada por el CPE y sus funcionarios para la comunicación de las *breaking news* de reforma. Sin mediar comunicación escrita, la comunicación llega informalmente y de forma oral, engrosando el malestar.

Todas las actividades que las agencias oficiales solicitaron a las escuelas se programaron para realizarse en una jornada de un día de duración. Es claro que el tiempo para “interiorizarse”, como se plantea en el documento, prácticamente no existe. La agenda de la política abrumba por sí sola, al manifestar un diseño que desconoce los tiempos de las escuelas, una agenda que no habilita tiempo-espacios para realizar, incluso, aquello que demanda a los sujetos: procesar, analizar, trabajar y proponer. Los directivos programaron los días de realización, en algunos casos, fotocopiaron el material entregado por los supervisores y otros manejaron los mismos en formato digital. Ellos fueron quienes más se sobrecargaron puesto que, como era de esperarse, en un día no se logró la producción de

una propuesta a nivel institucional y debieron elaborar el proyecto solicitado en conjunto con los asesores pedagógicos. Así lo relata una vicerrectora:

“(...) ahora estamos trabajando los dos con el asesor, porque nos cuesta mucho reunirnos con todos. Estamos trabajando sobre la base de la elección que se realizó. Lo que sí tenemos que hacer es poner una circular como para que esté informado el profe. Ayer trabajamos toda la mañana. Cada uno ya había hecho una lectura. Estamos también leyendo todas las resoluciones para poder fundamentar (Sandra, vicerrectora ESI, 2014).

Las definiciones que son sustanciales para una educación secundaria que es obligatoria se caracterizaron por realizarse entre la superficialidad de la lectura y de conocimiento de la propuesta política y pedagógica más amplia y por la premura del tiempo impuesta por una agenda política externa a la escuela. Decisiones fundamentales, que se vinculan nada menos que con la formación de los estudiantes, son requeridas en tiempos acotados y por ello rápidamente elaboradas en las escuelas, principalmente por los equipos directivos. Cabe reflexionar sobre estas modalidades de participación y definición en educación en la medida en que resultan paradójicas en tiempos en que se vive una repolitización de las políticas educativas (Novick de Senén González, 2008).

En este marco, la definición de la orientación se realizó en un tiempo acotado a los plazos de entrega que dispusieron a nivel provincial los equipos técnicos. En las jornadas no pudieron participar todos los docentes que componen las plantas de las escuelas, dadas las dinámicas del trabajo docente en escuelas secundarias, uno de cuyos rasgos es el transitar por varias escuelas en el mismo día. De ello da cuenta Romina, una docente que desconocía la orientación que la escuela había elegido:

“Investigadora: -Y con respecto a esta escuela que va a tener la orientación en arte ¿Qué te parece?

Romina: -Me parece bien pero me hubiera gustado más otra orientación. Humanidades me hubiera gustado. Qué sé yo una orientación con la que los chicos tengan más salida laboral (...) O también me hubiera gustado economía, para que salgan con esa base.

Investigadora: -¿De la encuesta pudiste participar?

Romina: -¿Cuál encuesta? ¿La de la orientación? No. No sé cuándo la hicieron” (Romina, docente ES1, 2014).

La docente menciona que no participó del proceso de elección de la orientación; cuando le preguntamos por qué no había podido participar, comenta que es porque no le concedieron los permisos en las otras escuelas en las que trabaja. Ella dice que le parece bien la orientación pero no está del todo convencida. Es más, argumenta que le hubiera gustado otra orientación con mayor vinculación con el ámbito laboral. No es casual que la docente mencione la “salida laboral” o la “base” con la que los chicos “salen” de la escuela, dado que a esa escuela asisten jóvenes que tempranamente se han incorporado a trabajos informales que, en algunos casos, dificultan su asistencia regular a clases. No hay, en los relatos de los docentes de esta escuela, menciones a la vinculación posterior de los estudiantes con propuestas formativas de educación superior.

En el caso específico de la ES1, hay dos cuestiones sobresalientes que aparecen con relación a la orientación elegida: por un lado, el deseo de una orientación con “salida laboral” y, por otro, la esperanza de que la orientación en arte contribuya a “canalizar” los problemas que los estudiantes atraviesan. Creemos que estas dos cuestiones no son casuales si pensamos que ambas tienen estrecha relación con las ideas sobre los estudiantes que atiende esa escuela y sobre las características de los barrios de las escuelas. Recordemos que la secundaria 1 se encuentra emplazada en un fragmento urbano en el que viven los sectores socio-económicos más empobrecidos de la ciudad. Por ello, pensar la orientación también involucra a las condiciones en el mercado laboral cuando, incluso, varios estudiantes de esa escuela ya trabajan de manera precarizada, en changas con sus familias o en el cuidado de hermanos o sobrinos en el ámbito doméstico. Del mismo modo, el que rodea a la escuela es un barrio tildado como problemático, en donde viven jóvenes también etiquetados como problemáticos, violentos o delincuentes. No es un asunto fortuito que el arte sea visto como una vía de escape, canalización, expresión y contención de esos jóvenes y sus situaciones particulares.

Como mencionábamos anteriormente, aparece la tensión entre la participación y el reclamo de participación. Es decir, hay una consulta, se reúnen en la escuela, piensan, producen y luego ello se diluye. La lógica burocrática impregna los modos de comunicación y de participación que otorgan marco a la interpretación y traducción, y esto

es reconocido con claridad por los sujetos en las escuelas. Existe una suerte de efecto replicatorio de la información en orden descendente. Replicación en el sentido de intentar reproducir en el ámbito escolar el contenido de los diferentes textos, enfatizando unos aspectos por sobre otros. Replicación que se manifiesta, incluso, en la utilización en las escuelas de las mismas “diapositivas” elaboradas por los equipos del CPE. Esta modalidad informativa y los intentos de replicación producen, en los sujetos, la percepción de que todo viene “empaquetado”. Como sostiene un docente de secundaria con relación a los documentos de reforma curricular con los que trabajaron en su escuela:

“se trabajó (...) pero ya venía armado. Viene estructurado, así que poco y nada hicimos” (Nahuel, docente ES2, 2013).

Así, para los docentes, el hecho de que algo venga armado o empaquetado implica varias cosas al mismo tiempo:

- que los documentos en realidad están “cerrados” a sus opiniones, que éstas no serán incorporadas por más que los convoquen a sugerir modificaciones;
- que se sienten subestimados en el sentido de que no se les pregunta o consulta realmente sobre algo que que ellos bien podrían hacer. Hay una negación de partida que indica qué es lo que se supone los docentes no podrían hacer;
- que las jornadas y/o talleres institucionales resultan más una intensificación del trabajo del docente que una oportunidad para pensar colectivamente, que se traduce muchas veces en desautorización, provocando un malestar creciente;
- que los docentes se sienten ejecutores de las políticas más que partícipes en su definición, incluso a pesar de la retórica de participación.

A partir de lo presentado, sostenemos que la política curricular, según Da Silva (1988), se metamorfosea en textos, documentos, libros y, podríamos agregar, hasta en diapositivas de *power point*, que orientan las prácticas de selección, organización y transmisión de la cultura. En el análisis de los procesos de puesta en acto de las políticas curriculares en la escuela vemos cómo:

(...) van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural, las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes

grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro (Da Silva, 1988, p. 70).

Adquiere sentido la idea de que somos producidos por el curriculum. El curriculum, tanto en su dimensión formal, prescripta y oficial como práctica, vivida o en acción, regula las conductas de los docentes y miembros de los equipos directivos y de orientación. A su vez, el curriculum indica, establece, prescribe y, en este momento particular de puesta en acto de una reforma, la idea de lo nuevo y del cambio devienen en tecnologías de regulación.

Los procesos de producción sociopolítica del curriculum a nivel de la escuela, en su interpretación y traducción (Ball et. al., 2011) tensionan voluntades de los grupos en las instituciones, primando unos intereses sobre otros a la hora de decidir. Los elementos temporales y espaciales o, mejor dicho, la configuración del *milieu*, no son un mero dato sino moldeadores de las posibilidades de realización y, por ello, engranajes clave de la reforma. Las condiciones que se tejen en el contexto de la práctica son desiguales entre las escuelas, por eso sostenemos que, cuando se piensan las reformas “desde arriba”, se supone una imagen ideal de las instituciones, que acrecienta la brecha al establecer modalidades y tiempos de participación.

A modo de cierre de este apartado, entendemos que en tiempos de reforma, en los diversos relatos de los docentes se advierten las tensiones y contradicciones producidas entre la llegada fragmentada de las políticas a la escuela y los modos de comunicación y participación que se promueven. Estas tensiones y contradicciones generan modalidades en el interior de las escuelas que se tiñen de la desconfianza, el sinsentido y el cansancio por hacer siempre lo mismo. Como señalan los entrevistados, el *arriba-abajo*, la *llegada* y otros términos similares generan una sensación de movimiento descendente para la comunicación y circulación de los textos políticos. La participación a la que se apela y que es demandada al mismo tiempo, genera en las instituciones emociones asociadas con una voluntad de participar, hablar, discutir, decir y una sensación del “hacer como si” a sabiendas de que se desconoce el destino de lo que ellos producen, por ejemplo en las jornadas y talleres. En definitiva el hecho de que ya esté “todo empaquetado” y el “sinsentido” que eso produce es justamente eso, el efecto de sentido.

3.3.4. “El dispositivo está de moda”: las nuevas regulaciones en las trayectorias estudiantiles

En el marco de la “nueva secundaria” en la provincia de Santa Cruz y, siguiendo lineamientos concertados federalmente, se definieron nuevas regulaciones de las trayectorias estudiantiles también dirigidas a la revisión y re-organización de las prácticas pedagógicas. Tomamos como eje de análisis estas transformaciones en los modos de regular las actividades académicas, porque se vinculan íntimamente con la nueva estructura curricular, con los modos de organización de los tiempos y espacios escolares y, concretamente, porque atraviesan los modos de producción, transmisión y apropiación de la cultura que tiene lugar en la escuela.

En el año 2013 y, en simultáneo con la puesta en acto de la reforma, se elaboró y comunicó a las escuelas el documento preliminar *Lineamientos para el Régimen Académico del Colegio Secundario Obligatorio* (DPES/CPE). Para el tratamiento de este documento se determinó una jornada a cargo de supervisores cuyos destinatarios fueron los equipos directivos y los departamentos de orientación de todas las escuelas. Luego de esa instancia, los equipos directivos y asesores pedagógicos debían organizar una jornada institucional con los docentes en las escuelas. En las entrevistas a docentes, esta jornada aparece con un registro fuerte, puesto que se realizó en un día determinado en toda la ciudad; la recuerdan como una obligación de la que no podían escapar. Quienes asistían a esa jornada en una de las escuelas en las que trabajaban, debían certificar en las demás escuelas que, efectivamente, habían participado. El proceso de consulta sobre el régimen académico se realizó durante el mes de agosto e involucró la realización de dicha jornada y la producción de un informe con aportes al documento, por colegio, que debía ser elevado en septiembre a los supervisores. A su vez, estos últimos debían elevar su propio informe al CPE. Tanto en la jornada con supervisores como durante las jornadas que se desarrollaron en las escuelas se proyectaron diapositivas en *power point* elaboradas a nivel provincial, en las cuales se destacan algunos aspectos del régimen académico como “herramienta del gobierno escolar” (Lineamientos para el Régimen Académico del Colegio Secundario Obligatorio. DPES-CPE, 2013, p. 2).

En el mes de mayo de 2014 se aprueba y entra en vigencia el Acuerdo N° 075 *Régimen Académico para la ESO de evaluación, acreditación, promoción y movilidad de*

los/las estudiantes de Santa Cruz de las instituciones de Nivel Secundario y sus modalidades de gestión pública y privada. Es a partir de allí que se identifican dos documentos: el recientemente mencionado, considerado definitivo y conocido popularmente en la jerga escolar como “el 075” y otro que, en calidad de borrador, circula desde el año 2013. De todas las políticas de reforma de la escolaridad secundaria, la que refiere al régimen académico es la que mayor malestar genera en el cuerpo docente. En el capítulo seis se analizarán aspectos vinculados a las nuevas regulaciones, vinculadas a la escolaridad de los estudiantes y sus efectos en términos de polarizaciones y disputas.

El Acuerdo N° 075 del CPE establece que el régimen académico regula, organiza, ordena y da sentido a las prácticas institucionales. Determina como una necesidad “la revisión de modelos tradicionales instituidos en el colegio secundario” (Ac. N°075-CPE/14, p. 2). Entendemos que este documento, que explicita girar en torno a las trayectorias estudiantiles, más que eso lo que realiza es una clara y pretendida forma de regular los qué y cómo de la enseñanza. Comparativamente con el DC, este documento establece fuertes orientaciones pedagógicas vinculadas a la organización de la transmisión de los contenidos, a la evaluación, a la elaboración de propuestas curriculares diversas, entre otras. Por ello, merece especial atención como política curricular y además, porque el impacto y reconocimiento de esta normativa en el hacer docente es sustantivo, transparentando cómo opera como tecnología de regulación.

Con este documento comienzan a circular en la cotidianidad de las escuelas términos como “trayectorias particulares”, “intervención pedagógica”, “riesgo pedagógico”, “compensación”, “propuestas curriculares particulares” y “dispositivo de apoyo”, entre otros. Si bien entre el documento borrador y el definitivo hay algunas diferencias, como el orden en que se presentan los temas y/o el énfasis puesto en algunos de ellos, se puede observar en el documento definitivo cierta sutileza en las orientaciones que, como veremos, producen efectos que no son para nada sutiles. Al decir de Ball et al. (2011) la política proporciona un vocabulario para pensar, hablar de la práctica, también sobre cómo evaluarla, deviniendo como regulación de la propia autoestima como maestro.

En el marco del nuevo régimen académico, además del boletín como documento que registra el desempeño del estudiante, se suman dos informes que los docentes de cada espacio curricular deben realizar para cada uno de sus alumnos. Estos dos informes son

personalizados, uno de ellos se presenta a mitad de trimestre o cuatrimestre, según corresponda, y se denomina Informe Orientador, el otro se denomina Informe de Desempeño y se presenta a fin de año. Cada docente redacta un informe por estudiante de carácter cualitativo donde indica qué enseñó, cómo lo enseñó, qué estrategias puso en funcionamiento con aquellos estudiantes cuyo desempeño no es el esperado. Si el estudiante desaprobó el espacio curricular también hay que explicitar qué contenidos debe compensar y/o rendir en mesa de examen y qué modalidad asumirá tal instancia evaluativa. Estos informes solicitan un nivel de exhaustividad, de detalles que no sólo agobia a los docentes, sino también y, concretamente, les requiere que informen sobre sus propios desempeños en unos tiempos institucionales escasos. Cada aspecto a ser desglosado en cada uno de esos informes, gira en torno de sus propias prácticas, evalúa la enseñanza y estrategias didácticas diseñadas.

Junto con lo anterior, el acuerdo N° 075 establece que, para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes las instituciones deben agotar medios e instancias para la aprobación como, por ejemplo, propuestas curriculares diferenciadas, propuestas compensatorias, seminarios multi e interdisciplinarios, organización de las disciplinas según campo de conocimiento, de manera mixta o por tramos. Asimismo, sostiene especialmente la importancia de lograr una correspondencia entre las prácticas de enseñanza y de evaluación.

La definición de estudiante en “riesgo pedagógico” aparece en el mismo documento e implica la situación de escolaridad de jóvenes y adultos que no responden a lo esperable tanto en edad, asistencia, acreditación y repitencia. Un gran abanico de situaciones a las que se responde, también, con un gran abanico de instancias. Para aquellos estudiantes “en riesgo pedagógico” y, como población blanco, se ofrecen las “Trayectorias Particulares” y los “Dispositivos de Apoyo Pedagógico”. Dos estrategias diseñadas como complemento de los espacios curriculares, y orientadas al aprendizaje de los estudiantes y la aprobación de las materias en las que esos jóvenes presentan mayores dificultades. Los criterios de selección de estudiantes para estas dos instancias de acompañamiento son poco específicos, cubren un espectro que va desde la edad, la asistencia, el embarazo, la paternidad, el trabajo informal, el hecho de ser inmigrante hasta ser estudiante repitente. Es decir, que la no especificidad de los criterios de esa población en riesgo corre “el riesgo” de constituirse en

cursos paralelos. Este riesgo es claramente identificado por aquellos que producen los textos políticos, puesto que señalan en el documento N° 075 que esas instancias de apoyo tendrán como límite la cantidad de 15 estudiantes. Así, los límites entre las trayectorias particulares y excepcionales rozan con convertirse en la norma. Una docente establece este aspecto del siguiente modo:

“Les encanta el dispositivo. Está de moda. Da lo mismo que el chico venga o que no venga. -Vos hacele un trabajito. Así recupera un poco lo que no hizo. Pero no es lo mismo. La planificación de contenidos que uno hace a principios de año hace aguas por todos lados” (Gabriela, docente ESI, 2014).

Podríamos decir que es el espíritu del régimen académico es la alternatividad de las propuestas de enseñanza. Tal como lo explica la docente, los dispositivos alternativos “están de moda” y ganan terreno en la cotidianidad de las escuelas y de la tarea docente como una preocupación. “No es lo mismo” generar una instancia alternativa, un dispositivo particular, que el hecho de ir la escuela de forma regular. Para la elaboración de los dispositivos de apoyo o propuestas curriculares particulares se apela al trabajo colectivo de los docentes, al compromiso, a la auto-organización e identificación de obstáculos de los alumnos. En ese marco, el denominado Apoyo Institucional a las Trayectorias Escolares (AITE) podrá tener como objetivos los siguientes:

*“-la compensación de espacios pendientes,
-la compensación de asignaturas en las que los alumnos presenten dificultades,
-la recuperación en el caso de inasistencias reiteradas,
-la enseñanza de prácticas relativas al estudio,
-la generación de espacios de superación y/o trabajo socio-comunitario,
-acompañamiento a los alumnos que ingresan a primer año,
-instancias de compensación y evaluación establecidas por Calendario Escolar” (Ac. N°075. DPES-CPE/14, p. 5).*

En la versión borrador, el AITE figuraba como Dispositivos de Apoyo Pedagógico. Asimismo, en esa versión borrador del documento aparecían también otros dos objetivos que en la versión definitiva desaparecen, tal vez por directos y redundantes, y que son la

atención de alumnos en riesgo pedagógico y la puesta en marcha y concreción de un Dispositivo de Apoyo Pedagógico Personalizado. Sin embargo el “dispositivo de apoyo” se encuentra en uso y circulación en las escuelas. De hecho, parte de su puesta en acto dependió de afectar horas institucionales²⁹ de los docentes:

“También nos bajaron la orden de que los profesores que tengan más de dos horas institucionales se tienen que dedicar a armar el dispositivo de apoyo a contra turno. Si habían juntado un paquete de horas institucionales, bueno, tiene que dedicar una parte a esto” (Verónica, docente ES2, 2014).

De manera que los dispositivos de apoyo a las trayectorias de los estudiantes implican el trabajo con contenidos específicos de una o más materias, el seguimiento del desempeño del estudiante y de los aprendizajes logrados y la consideración de qué modalidad de evaluación es la más viable de acuerdo con el caso del estudiante. Ello, afectando un tiempo extra del docente. Del mismo modo que los objetivos de los dispositivos de apoyo son amplios e inespecíficos, también lo son los criterios de traducción de la política. Es decir, cada escuela decide, organiza y distribuye sus recursos. En algunos casos se afectan las horas institucionales; en otros, se utilizan las horas de resguardo laboral de aquellos profesores cuyas materias no existen más en la nueva estructura curricular; en otros, se designa a un docente incrementando su carga horaria. Tal vez esta flexibilidad puede ser algo que ayude en la puesta en acto aunque, si no se cuenta con los recursos para hacerlo se vuelve en contra.

Otros de los aspectos a destacar de las nuevas regulaciones que se vinculan con la estructura curricular, son nuevas formas de acreditación de espacios y promoción de año. Dentro de las nuevas regulaciones, se determina que si un estudiante adeuda espacios curriculares de 1° año de secundaria, podrá acreditar esos espacios por complejidad de saberes y capacidades aprobándolos en 2° año. Lo mismo sucede en el pasaje de primaria a secundaria: a aquellos estudiantes que adeuden espacios de 7° año de primaria y aprueben sus homónimos en 1° año de secundaria, se les consideran acreditados los espacios pendientes por considerarse que han incorporado saberes más complejos.

²⁹ Las horas institucionales son consideradas para el desarrollo profesional y preparación de clases. Se cumplen en cada institución y su uso es a criterio del docente. Las horas institucionales se computan de acuerdo a la cantidad de horas de docencia en una institución, con un límite de 6 hs. mensuales.

En síntesis, las nuevas regulaciones en la educación secundaria santacruceña, en el marco de garantizar la obligatoriedad y la inclusión de jóvenes, estarían produciendo una flexibilización, no sólo de la escolaridad de los estudiantes sino que, fundamentalmente, de las prácticas de enseñanza y evaluación. Entre la asistencia o concurrencia a la escuela, que pareciera no valer y el 2 x 1 para avanzar en la escolaridad, los docentes viven estas regulaciones nuevas como un intento de socavar su autoridad pedagógica y sus saberes. Aun así, no es lo mismo ir que no ir a la escuela, decididamente no es lo mismo acceder al conocimiento de manera democrática y sistemática y, fundamentalmente, con otros, que no hacerlo. Nos encontramos con docentes que se preocupan por el saber a transmitir en la escuela y apuestan a que los estudiantes no dejen la escuela:

“Sí, buscándole la vuelta para que no dejen, para que no dejen, sí sí. Bueno, después el trabajo de los tutores también es excelente” (Elena, docente ES1, 2017).

En tiempos en que la escolaridad y el desarrollo del curriculum es una cuestión que está siendo, en parte, decidida por el estudiante más que por la escuela (Veiga-Neto, 2002a) los docentes, asesores y directivos oponen resistencia, crean condiciones de posibilidad y bregan por una presencia plena. Luchan porque la escuela sea ese lugar para elaborar identidades, para anclar pertenencia, para apropiarse de saberes que perduren en el tiempo y conformen un marco de interpretación del mundo en el que viven.

En síntesis, las propuestas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes son una herramienta pedagógica y social efectiva, en tanto se pongan en acto con condiciones básicas de funcionamiento y cumplan la función de inclusión de los estudiantes y de la conservación del vínculo con los saberes al atravesar difíciles situaciones. Sin embargo, advertimos el riesgo que envuelven las traducciones de los dispositivos de apoyo a los estudiantes. Si la excepción se torna norma, y la inasistencia a la escuela se torna presencia, la flexibilización del curriculum atenta contra la transmisión cultural y la función socializadora de la escuela. Las nuevas transformaciones curriculares y los nuevos modos de tránsito por las materias y años escolares propuestos para los estudiantes nos distancian de “los preceptos que Kant (1962) trazó para la pedagogía moderna: hacer de la escuela un lugar donde cada uno aprenda a ser igualmente disciplinado, en el tiempo –observando puntualmente lo que se le ordena- y en el espacio –permaneciendo tranquilamente sentado”

(Veiga-Neto, 2002a, p. 183, traducción propia del portugués). Incluso, el hecho de permanecer de manera fluctuante en la escuela se acerca a la transformación del espacio escolar como un no-lugar (Veiga-Neto, 2002a), esto es, que la escuela, el aula, los otros, dejen de ser ese lugar de identificación más o menos estable, de vínculos, de códigos de convivencia social. Esta serie tiempo-espacio (Foucault, 1997) será trabajada en el capítulo que sigue, en donde también serán retomados los ejes de las transformaciones curriculares aquí planteados.

CAPÍTULO 4

LA CONFIGURACIÓN DEL *MILIEU* DE REFORMA Y LA MATERIALIZACIÓN DE LOS CAMBIOS

El *milieu* de la reforma en las escuelas: intervenciones, temporalidades y espacios. Parte I: Tiempos: El elemento temporal: el *chronos* de la reforma curricular. Irrupción de la “nueva secundaria”. Temporalidades, solapamientos y superposición en el deambular de la reforma curricular. Parte II: Espacios: El elemento espacial de la reforma: hacerse lugar entre la fabricación precaria del espacio escolar y la precariedad de las reformas. Corolario espacial de la reforma.

Este capítulo tiene como punto de partida la hipótesis de que en las instituciones escolares las políticas de reforma producen un *milieu* (Foucault, 2006); esto es, un campo de intervenciones en torno a la serie tiempo-espacio (Foucault, 1997), cuyas temporalidades, espacialidades y materialidades sientan las bases de los procesos de recepción y puesta en acto de las reformas. Esto supone que las reformas se materializan con un *chronos* y una espacialidad que es necesario describir y comprender. Los tiempos, los espacios, las materialidades, producen afecciones múltiples y se vuelven engranajes de la reforma (Grinberg, 2011; Grinberg y Villagran, 2018). En el caso de la reforma en la provincia de Santa Cruz, llegó primero como rumor y, de allí, se puso en acto en poco tiempo; en rigor, en los dos meses del receso escolar de verano. Probablemente, no sea una novedad que la planificación de la política educativa tiene unos tiempos y su puesta en acto en las escuelas, otros. Sin embargo, sí lo es el hecho de que es muy poco frecuente que la planificación oficial de las reformas incluya la materialidad política de la escuela (Grinberg, 2017). En el caso particular de la reforma en estudio, es posible identificar ritmos diversos. Por un lado, una cierta ralentización de la adecuación de la normativa nacional a nivel provincial, un tiempo más acelerado en el momento de comunicación y puesta en acto en las escuelas, más ajetreado y en el que comienzan los rumores sobre aquello que se viene y una tercera instancia en que, con las decisiones ya tomadas, se informa a los directivos en el mes de finalización de las clases. Allí la “implementación”, como señalan los textos oficiales, en las escuelas cobra celeridad.

Retomando la descripción cronológica de los sucesos de la reforma en la provincia, realizada en el capítulo anterior, dotamos de cierto ordenamiento a su derrotero. De ahí, que la descripción que nos ocupa en este capítulo permite dimensionar el *in crescendo* de la producción de textos de reforma a partir del año 2013 y de actividades en todo el sistema educativo provincial, pero con mayor énfasis en la educación secundaria. Hablaremos aquí, de recepción e irrupción, procurando adoptar una óptica centrada en las instituciones, en el nivel de las escuelas y de los sujetos y, a la vez, describir las dinámicas de ese proceso. La puesta en acto acusa un inicio que se identifica claramente, pero que se mixtura con el devenir de las transformaciones en un continuum al presente. La perspectiva cíclica, en tanto herramienta analítica (Miranda, 2011; Miranda y Lamfri, 2017; Bocchio, Lamfri y Miranda, 2014), se asienta en el precepto de que las políticas educativas se componen de

diferentes momentos o instancias que pueden acontecer en simultáneo y que una no empieza cuando la otra termina. En este sentido, la cronología y la descripción en sí de los múltiples sucesos, da cuenta de la reforma como un continuum cuyo devenir se compone de esos dos tiempos con límites delgados que son la recepción y la puesta en acto. La superposición de tiempos en el nivel de la cotidianidad escolar, los solapamientos y los requerimientos perentorios, producen en docentes, asesores y rectores el desarrollo de cierto *training* para la resolución de diversas situaciones, además de un *timing* sensible y atento a esas situaciones.

Asimismo, presentamos en este capítulo la descripción de las espacialidades de la reforma que, como veremos, sin duda, se solapan con ese tiempo. De modo que el tiempo constituye el *milieu* escolar así como el espacio. Ambos son objeto de múltiples intervenciones para su regulación, ambos configuran la materialidad de la reforma. De ahí, que sostenemos, a partir del trabajo de campo, que las espacialidades involucradas en la reforma no son un dato menor del diseño político de su puesta en acto, sino que constituyen aspectos básicos para dotar de materialidad a los cambios. Aquí nos dirigimos a cómo son vividos los espacios en el curso de una reforma que incluso precisó una disposición *ad hoc* para su materialización. Como indicamos previamente, las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo comparten la particularidad de haber sido creadas en el año 2013 para la puesta en acto de la reforma. Además de ello, conllevan la conflictiva situación de funcionar en edificios que pertenecían a otras escuelas, aspecto que será tratado en el último punto de este capítulo. En esas instituciones, nos encontramos con sujetos que hacen de esos espacios un lugar el cual habitar y al cual pertenecer. De modo que, ni sensaciones que van desde la invasión de espacios a la invención de aulas, ni la estrechez de espacios e, incluso, su ausencia, detienen la apuesta por aquello que entienden es un futuro mejor. Es más, pareciera que cuando las espacialidades están ausentes o juegan en contra, más se refuerza el sentido de la empresa inconclusa que supone la educación, más se afianza la promesa a futuro de la formación (Grinberg, 2008).

4. El *milieu* de la reforma

No se trata de colocar todo en un cierto plano, que sería el del suceso, sino de considerar detenidamente que existe toda una estratificación de tipos de sucesos diferentes que no tienen la misma importancia, ni la misma amplitud cronológica, ni la misma capacidad para producir efectos. El problema consiste al mismo tiempo en distinguir los sucesos, en diferenciar las redes y los niveles a los que pertenecen, y en reconstruir los hilos que los atan y los hacen engendrarse unos a partir de otros” (Foucault, 1992, p. 182).

La reforma en la provincia de Santa Cruz acusa una instancia preparatoria a partir del año 2009 y que se extiende hasta el año 2011, aproximadamente. En el año 2013, específicamente en febrero, las transformaciones son puestas en acción en todas las escuelas de todos los niveles del sistema educativo provincial. Ese momento de recepción y de puesta en acto adquiere características singulares en cada escuela, aunque con algunas regularidades entre ellas que se irán exponiendo en este apartado. Así, esa reforma a nivel general del sistema educativo tiene un derrotero marcado por la serie espacio-tiempo y, como veremos, afecta de modos muy diversos la vida escolar y de sus miembros.

Ahora bien, en esta reforma general anida una reforma curricular que cobra especial relevancia en la vida de las escuelas y, desde ya, en esta tesis. Si, como venimos señalando, las reformas educativas vienen siendo una constante en los sistemas educativos desde fines del siglo XX y principios del XXI, también lo son las reformas curriculares. Incluso, podríamos asegurar que estamos atravesando otra instancia preparatoria de una nueva reforma³⁰.

Tal como planteamos en el Capítulo 1, el curriculum desde la configuración de los sistemas educativos modernos, funciona como una de las maquinarias principales de fabricación y abstracción del tiempo y el espacio escolar (Veiga-Neto, 2002). La escuela y, especialmente, el curriculum distribuyen ese tiempo-espacio e instauran prácticas de usos.

³⁰ Véase: “Macri presentó el "Plan Maestro", con miras a la reforma educativa” (<https://www.eldia.com/nota/2017-4-24-15-22-48-macri-presento-el-plan-maestro-con-miras-a-la-reforma-educativa>. Consultado 10/07/18) y “Reforma educativa: seis cambios que implementará el gobierno porteño para la "Secundaria del futuro" (<https://www.infobae.com/politica/2017/09/24/reforma-educativa-seis-cambios-que-implementara-el-gobierno-porteno-para-la-secundaria-del-futuro/>. Consultado 10/07/18).

Por ello, es preciso atender, en tiempos de reforma del currículum, a las nuevas geometrías o arquitecturas de los tiempos y espacios escolares en tanto modos de intervención política:

En términos temporales, el currículum engendró -y de cierto modo aun engendra- rutinas y ritmos para la vida cotidiana de todos aquellos que, directa o indirectamente, tienen algo que ver con la escuela. Desde los preceptos comenianos contenidos en el séptimo principio de los “Requisitos generales para enseñar y aprender”: El tiempo debe ser bien distribuido para que, a cada año, mes, día, hora, sea distribuida una tarea particular (Comenio, 1997, p. 160) (...) En términos espaciales, el currículo funcionó - y ciertamente aún funciona- como un gran dispositivo pedagógico que recolocó, en términos modernos, la invención griega de la frontera o límite a partir del cual comienzan los otros (Veiga-Neto, 2002, p. 165, traducción propia del portugués).

Así, es posible proponer que los procesos de reforma curricular son parte de un conjunto de procesos de cambio, de tiempos y espacios a nivel más amplio. Por ello, el análisis procurará en todo momento establecer el juego de relaciones del que forma parte. Ese nivel más amplio de relaciones que, según Grinberg (2011), se caracteriza a partir de los años noventa con la crisis de racionalidad, la crisis del modelo de acumulación, de los metarelatos y de las instituciones (familia, escuela, estado), etc. Retomando la noción foucaultiana de suceso (1992), abordamos los procesos de reforma curricular como un conjunto de sucesos que se relacionan con o conforman otro conjunto de sucesos. Son sucesos que están encadenados entre sí, estratificados, pero en vinculación en una red. Algunos de ellos tienen más preeminencia, otros casi no llegan a identificarse, unos tienen una duración acotada y otros se establecen en largo plazo, todos producen efectos aunque no del mismo tipo.

En este sentido, será descripta la reforma como un continuum conformado por una serie de sucesos, de grandes y micro eventos que suponen diferentes tipos y niveles de intervenciones políticas que se configuran sobre elementos temporales y espaciales. Las escuelas son, por excelencia, el ambiente o *milieu* y el producto de ese conjunto de intervenciones de poder, resultando en la configuración de tiempos, espacios y subjetividades particulares en épocas de transformaciones.

Es en ese marco que proponemos la noción de *milieu* reformista a los efectos de caracterizar estos procesos, atendiendo a la configuración de un medio o un entorno de ejercicio de acciones de poder que tiene como objetivo la instalación de transformaciones estructurales del sistema educativo, al tiempo que lograr transformaciones en las subjetividades. El *milieu* en las escuelas se compone de los sujetos que allí circulan, que trabajan, que estudian, etc. Ese conjunto de sujetos, constituyen una población que retomando a Pérez (2016) llamamos población escolar³¹ y son el objeto de las tecnologías políticas de reforma como tecnologías de regulación de las conductas:

(...) el despliegue de la población como objeto y sujeto de gobierno necesitará de espacios de circulación libre, de un medio que sea un facilitador de la naturalización de las causas y efectos. Que motorice el deseo, a la vez espontáneo y regulado, y vaya generando dentro de esta dinámica los saberes y las técnicas que regulen el curso aleatorio de las circunstancias tanto naturales como artificiales que atraviesan a la población (Pérez, 2016, p. 93).

La noción de *milieu* como herramienta analítica resulta potente para pensar cómo los espacios, los tiempos y las conductas de la población son objeto de procedimientos de gobierno. Conforman un espectro de elementos pasibles del ejercicio de acciones de regulación con el objetivo de lograr ciertas conductas. Podría decirse, entonces, que la configuración del *milieu* escolar es permanente, que no es sólo una producción en tiempos de reforma. De hecho, a partir de los planteos foucaulteanos podemos decir que hay un medio soporte y objeto de acciones de poder en todo aspecto de la vida social y que nuestras subjetividades se producen a partir de y en los diferentes medios por los que circulamos. Sin embargo, aquí retomamos la noción teórica y analíticamente, para referir al *milieu* escolar en tanto serie de regulaciones, de tecnologías e intervenciones políticas que permiten diferenciar a este *milieu* del producido en cualquier otro momento. Ese momento de configuración en tiempos de reforma es lo que llamamos el *milieu* reformista, esto es, la

³¹ Pérez (2016) utiliza la noción de población de Foucault, como objeto de los dispositivos de seguridad, para elaborar la noción de población escolar. Esta noción resulta relevante para esta tesis en tanto involucra las dinámicas de las políticas de escolarización. Pérez (2016) sostiene que “la idea de población escolar comienza a ubicarse dentro de una dimensión geográfica acotada a lo local, estableciendo una lógica diferente en las políticas de escolarización obligatoria y también en los modos y formas de expresión de la desigualdad educativa” (p. 98).

producción y ensamble de elementos temporales, espaciales y afectivos para la puesta en acto de los cambios y como resultado de esos procesos que suponen el funcionamiento de las políticas reformistas.

Foucault (2006) define el *milieu* como el ámbito material de circulación de sujetos, acciones, causas y efectos. El *milieu* es, fundamentalmente, un conjunto de elementos materiales foco de intervenciones múltiples que, en general, se realizan desde afuera y a distancia, que tienen como objetivo la regulación de las conductas.

Lo que interesa destacar aquí es que las escuelas, en tanto espacios con tiempos y sujetos que hacen la vida escolar, se vuelven objeto de intervenciones provenientes de diferentes instancias de gobierno y con diferente nivel de autoridad de los agentes. Empero, parte de la regulación que producen estas intervenciones radica en la no identificación de quién/es realizan las intervenciones, sino de las regulaciones que en sí se pretenden producir. La cuestión es que las regulaciones nuevas, en este caso, se instalen, circulen e implementen. Aquí comienza, o mejor dicho, aquí empezamos a abrir y despejar las regulaciones producidas a nivel de las escuelas. Este es un conjunto de procesos de, al menos, dos direcciones: por un lado están aquellas regulaciones introducidas por otros externos a la escuela, a través de documentos oficiales o comunicaciones escritas y/o comunicaciones orales y, por otro lado, están aquellas regulaciones o micro regulaciones que comienzan a operar hacia el interior de la escuela como efecto y relación de fuerzas con esas otras regulaciones pero, también, de esos muchos otros que hacen a la escuela que son el barrio, las organizaciones, otras instituciones, etc. (Grinberg, 2011). En este punto, cabe decir que esas nuevas regulaciones que instalan la reforma en su retórica, se vuelven efectivas en la medida que activan regulaciones, controles y observaciones entre pares, entre los sujetos que son objetos de esas regulaciones. Esto es, se vuelven *milieu* escolar.

Tal como venimos exponiendo, existe un conjunto de sucesos o eventos que aquí llamamos engranajes de la reforma que, si bien no acontecen en un mismo tiempo y espacio, sí funcionan de manera ensamblada. Como en todo dispositivo, hay engranajes claves para su funcionamiento. Aquí, sostenemos que hay engranajes que se vuelven claves para la puesta en acto de la reforma y su devenir. Los tiempos, los espacios que, sin duda, involucran recursos y contar con ellos y afectan la puesta en acto de la reforma curricular. Estos engranajes y elementos que se ponen en juego en la reforma son intervenidos por

diferentes acciones políticas provenientes de niveles oficiales tales como el Consejo Provincial de Educación (CPE) hasta otros más cercanos a la escuela, como puede ser la Dirección Regional de Educación y Supervisiones Escolares. Algunas de esas intervenciones se irán describiendo en los apartados que siguen, pero sólo a efectos de contextualización, dado que no fueron objeto de esta tesis. Aquí procuramos dar cuenta del nivel micropolítico de esas intervenciones y, especialmente, de los efectos que esas intervenciones provocan en la vida escolar y en las conductas de docentes, rectores y asesores.

Cuando las políticas llegan a la escuela, ya traen consigo las marcas de las intervenciones de otros niveles de decisión política (Miranda, 2001). Las grandes y generales articulaciones se producen en niveles que no convocan a la escuela pero que refieren a ella. Ante cada nueva línea de acción de política educativa, se movilizan sujetos, tiempos y otros recursos para la articulación entre el nivel nacional y el provincial. Ello por referirnos a un nivel que no excede las fronteras del país, pero sabemos que las políticas educativas nacionales, cada vez más, se encuentran alineadas con políticas globales y otros agentes que intervienen en el campo de las políticas sociales y educativas (Ball, 2011).

Como mencionábamos anteriormente, en la provincia de Santa Cruz, desde el rastreo de documentos oficiales y desde el discurso de los docentes, puede advertirse que, a partir del año 2009, comienza la etapa preparatoria para la puesta en acto a nivel de las escuelas de la reforma curricular. Esto en el marco de la sanción de la LEP N°3305/12 y de la LEN N°26.206/06. Es oportuno recuperar como antecedente, que las transformaciones enmarcadas en la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 en esta provincia se completaron en el año 2001. Esto supone que es recién en 2001 que se completa una cohorte de estudiantes cuya trayectoria escolar recorre la EGB3 y el polimodal.

En el caso de la reforma a partir de la sanción de la LEP, en el año 2013 se inicia a nivel de las escuelas un proceso de cambios que a nivel nacional, data del año 2006 con la sanción de la LEN. Entendemos que esta brecha temporal entre la sanción de leyes que reformaron el sistema educativo de manera global y su aplicación en la provincia, dan cuenta de lo complejo que resulta articular las políticas educativas nacionales con las jurisdicciones en un contexto de descentralización del sistema educativo (Miranda, 2001). Las articulaciones entre el nivel nacional y provincial implican negociaciones y

producciones de textos políticos armónicos en sus fundamentos. La tarea que emprenden las provincias para lograr estar a tono con el espíritu de las leyes nacionales y los acuerdos federales se expresa, entre otros aspectos, en la brecha temporal. En esa trama entran a jugar condiciones políticas, administrativas, sociales y financieras que lentifican los procesos. Pueden pasar años entre el diseño de las políticas, la elaboración de documentos de consulta y difusión, hasta la puesta en acto a nivel de las escuelas. Aquí, no interesa analizar las mediaciones para la elaboración de las políticas curriculares, ni tampoco el análisis discursivo de los textos políticos y, menos aún, analizar la correspondencia entre las prescripciones y su puesta en acto. En cambio, centramos el análisis en la vida cotidiana de las políticas curriculares de reforma, en cómo se configura ese *milieu* singular, en los modos en que son interpretadas por los sujetos, en la manera en que operan performativamente en la subjetividad y en las múltiples traducciones prácticas que habilitan. En los apartados que siguen se irán desarrollando aspectos analíticos centrados, fundamentalmente, en los elementos temporales y espaciales que configuran el *milieu* reformista en la materialidad de las escuelas.

Sección I: Tiempos

4.1. El elemento temporal: el *chronos* de la reforma curricular

Parece que por fin descubrimos que el mito del tiempo eterno y del espacio homogéneo, lo que en física newtoniana se denomina invariancia del espacio y del tiempo, no pasaba de ser un mito. Ese descubrimiento lleva al desafío no sólo de repensar el espacio y el tiempo en términos de sus contingencias, sino también de búsqueda de nuevas formas de vida para este nuevo tiempo” (Veiga-Neto, 2000, p. 204).

El tiempo constituye una dimensión central en el análisis de los procesos de recepción y puesta en marcha de la reforma. En este sentido, la reforma curricular santacruceña, tiene un *chronos* propio que es necesario describir y comprender. La reforma en la escuela llegó primero como rumor y de allí dio pasaje al acto en poco tiempo. Vemos cómo la planificación de la política educativa tiene unos tiempos y su puesta en acto en las escuelas, otro. El tiempo de la política provincial da cuenta de cierta ralentización, mientras que cuando se solicita la puesta a punto a las escuelas para la “implementación” de las líneas de acción, los tiempos cobran celeridad. Los docentes usan el término *intempestivo* para relatar los tiempos de puesta en marcha de la reforma y de adecuación a la escuela, con plazos de cumplimiento inmediato que provocan mucho apremio, pero escasa o nula lectura y profundización.

A modo de contextualización y, para describir este elemento temporal, anteriormente, presentamos una cronología descriptiva de los sucesos o acontecimientos de la reforma curricular en la provincia de Santa Cruz, en el marco de una reforma educativa general a nivel del sistema educativo. A partir del rastreo documental y de los relatos de los entrevistados, es posible avanzar con un ordenamiento de los acontecimientos y procesos involucrados en la reforma a partir del año 2009.

Las definiciones en el Consejo Provincial de Educación (CPE) se realizan siguiendo y guardando la mayor coherencia con los documentos nacionales que refieren a la obligatoriedad de la educación secundaria. Así, se reconocen como fuentes de la política educativa provincial los siguientes documentos federales: *Plan Nacional de Educación Obligatoria* (Res. CFE N° 79/09), *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria* (Res. CFE N° 84/09), *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional* (Res. CFE N° 88/09), *Orientaciones para la Organización Pedagógica e*

Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 93/09) y *Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria* (Res. CFE N° 103/10).

Los tiempos de la agenda política a nivel provincial se solapan con los tiempos de las escuelas reales (Ball et al., 2011) generando un clima de confusión y malestar. A ello se suma la poco clara distinción entre los documentos preliminares y definitivos que llegan a las escuelas con relación a la reforma del curriculum. La cronología de los sucesos de la reforma en la provincia dota de cierto ordenamiento al derrotero de la misma. Sin embargo, esto no supone claridad, sino lo contrario ¿Qué es lo que se reforma en esta reforma? Ésta parece ser la pregunta clave que se dirime en la confusión entre lo viejo y lo nuevo, entre lo preliminar y lo definitivo. Como vimos, la elaboración de documentos de reforma preliminares y definitivos es una constante en el período 2009-2017³².

La intensificación de la producción de textos de reforma a partir del año 2013 y hasta la fecha remite a la reforma como un continuum, el devenir de las transformaciones se compone de esos dos tiempos con límites delgados que son la recepción y la puesta en acto (Ball et. al., 2012).

Como lo han señalado los entrevistados, la reforma llega a la escuela como oleadas, barriendo lo que ya no puede ser más y dejando lo nuevo, volviendo con otra oleada que retira nuevamente “lo nuevo pero preliminar” y que trae lo “nuevo definitivo”. En ese oleaje intempestivo y permanente tiene lugar la producción de la desorientación, el no saber qué y cómo hacer. Cuestión que no obedece a tecnicismos sino que, para los docentes, se vuelven cuestionamientos políticos respecto de la falta de sensibilidad en el diseño y puesta en acto de políticas educativas en las escuelas. Así, a modo de un mar que lleva y trae, que mezcla y revuelve, que ahoga y embiste, la reforma curricular deviene como permanencia. Desde el año 2013 en adelante, todos traen consigo la novedad de la reforma en textos

³² En el año 2018 llegaron a las escuelas dos resoluciones, una vinculada a lo curricular y la otra, orientada a la regulación de las tutorías pedagógicas. La Res. N° 257 del CPE del mes de Febrero del año 2018 establece la modificación transitoria del régimen académico e indica que los estudiantes promocionarán al año inmediato superior adeudando 3 (tres) espacios curriculares. La reiteración de año en año de este tipo de modificaciones permite señalar cómo aquello que se enuncia como transitorio, luego es instalado como regularidad. Por otra parte, la Res. N° 1603/17 del CPE establece que las tutorías pedagógicas en el marco de la reforma tendrán una nueva organización y función. Los profesores tutores realizarán el acompañamiento de los estudiantes sólo en algunos espacios curriculares y sólo en 5° año. Antes de esta resolución, los docentes tutores tenían una función pedagógica, social y global vinculada al acompañamiento de la escolaridad de los estudiantes de 1° a 5° año de la educación secundaria.

oficiales que son comunicados a las escuelas sin margen de tiempo para su puesta en acto. Como veremos en el desarrollo de esta tesis, la vivencia de la reforma en la escuela es la confusión y el malestar que no es más que efecto/afección de los modos en que la reforma llega a la escuela, de los tiempos concretos para procesar los cambios, de los modos de participación promovidos y de las resoluciones cotidianas para dar curso a los cambios en escuelas que atraviesan serias deficiencias edilicias o, incluso, la falta de espacio propio.

En lo que sigue nos referiremos, especialmente, a la reforma del curriculum en la ESO e iremos especificando los tiempos de las agendas y de las escuelas para el tratamiento y puesta en acto de los diferentes puntos que componen la reforma. Ello, como expusimos, para dar cuenta de los múltiples efectos vinculados a las temporalidades que tienen lugar y acontecen en el *milieu* escolar como producto de las intervenciones políticas.

4.1.1. Irrupción de la nueva secundaria

(...) la puesta en acto de las políticas es nuevamente un intento de escapar de los confines agradables, pulcros y ordenados de la teorización moderna, enfocada particularmente alrededor de la noción de la implementación (Ball, citado en Avelar, 2016, p. 6).

¿Qué aspectos obedecen específicamente a la recepción de una política en la escuela y qué otros corresponden a su puesta en acto? ¿Cuál es el límite, qué demarca esos momentos o qué los encadena? Entendemos a la reforma curricular como diferentes momentos que conforman un continuum. Así, desde la perspectiva cíclica la recepción, la puesta en acto y el devenir de las políticas de reforma curricular en la escuela constituyen momentos que se pueden localizar temporalmente, pero que acontecen de manera tejida en la trama política cotidiana de las instituciones.

Es en este marco que nos referimos a la recepción de la reforma en la escuela desde la noción de irrupción y a partir de la idea de puesta en acto, que supone una ruptura con relación a la implementación como proceso lineal. La puesta en acto implica una multiplicidad de prácticas dinámicas, el reconocimiento de los sujetos como los encargados de la hechura cotidiana de las políticas que ponen en juego saberes y experiencias, así como

la comprensión de las escuelas como instituciones situadas y atravesadas por desiguales condiciones.

Ahora, aquí nos ocupamos del componente temporal de la serie atendiendo a estos momentos de recepción y puesta en acto:

-La recepción y puesta en acto de la reforma general del sistema educativo.

-La recepción y puesta en acto de la reforma curricular específicamente. Establecemos cuatro ejes para el análisis de las políticas curriculares de reforma, que son concretamente los aspectos nodales de las transformaciones y que atestiguan simultaneidad y superposición temporal: a) La definición de la estructura curricular, b) el nuevo diseño curricular, c) la definición de la orientación de las escuelas secundarias, que en el desarrollo de la tesis se irán ampliando y profundizando y d) nuevas regulaciones sobre la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. En este subapartado se analizan los aspectos generales referidos a los tiempos de estos ejes, los cuales han sido presentados en el capítulo precedente.

A los efectos de cómo los sujetos viven la puesta en acto de la reforma en la escuela, nos adentramos en los relatos de los docentes, directivos y asesores desde la comprensión de la cotidianeidad escolar como producto de relaciones de fuerza. Relaciones de fuerza que son múltiples y yuxtapuestas y que adquieren diferentes expresiones (Grinberg y Levy, 2009). Desde ya, preguntarse qué sucede cuando se pone en marcha una reforma en la vida escolar puede admitir múltiples respuestas y esto porque el qué sucede se vincula con los modos de significación de los sujetos, que fue con lo que nos encontramos en el trabajo en terreno. Habrá para quienes una reforma sea más de lo mismo o lo mismo de siempre, otorgando un carácter natural; para otros será motivo de reacción: enojo, cuestionamiento, aceptación, pasividad, resistencia; para otros, será una cuestión administrativa de mera aplicación y modificaciones, etc.

Retomando el sentido cronológico, la provincia adhiere a los lineamientos nacionales de reforma en el año 2009. Allí comienza el proceso de recontextualización (Bernstein, 1994) a nivel jurisdiccional de los textos políticos producidos a nivel nacional. Ella, la reforma, irrumpe de cualquier modo. Así como dice esta docente: se pateaba, se pateaba y de repente se hace.

“el año pasado [2012] pero yo creo que como hace tres años que los rumores están. Pero que se pateaba, se pateaba, y recién a fin del año pasado. Pero me enteré de que ya era seguro... ¡Ah! ¡Ya sé! Fue en octubre o noviembre” (Verónica, docente ES2, 2013).

“en el 2012 se fue comentando pero todo fue muy rápido porque nos enteramos a fin de ese año” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

Tal como lo relatan la docente y vicerrectora, la reforma se presenta como rumor y comentario con poca certeza. Es importante resaltar que ambas mencionan que, en noviembre del año 2012 se enteran, por rumores, que en 2013 y de modo repentino ya empezaría la secundaria obligatoria de 5 años. Si los manuales y textos de metodología refieren a la saturación, éste es un caso, sin duda. En todas las entrevistas realizadas se hace referencia a que en las escuelas en que los entrevistados trabajaban hacia fines del año 2012, empiezan a escuchar los rumores sobre la llegada de la reforma para el año siguiente. Hasta que ese rumor llega como comunicación en noviembre. De forma que ese rumor ahora se vuelve intempestivo y, más aún, si se tiene en cuenta que los docentes y directivos tuvieron que poner en acción transformaciones en escuelas secundarias nuevas, creadas justamente para esta reforma. Ello implicó una tarea al menos doble: acomodarse, organizar una escuela y, al mismo tiempo, organizar cambios enmarcados en la nueva secundaria. Y ello en el transcurso de dos o tres meses, si se tiene en cuenta el periodo de vacaciones de verano. La cuestión quizá no es si está bien o mal que así sea, el asunto es que si bien el proceso de adecuación e implementación provincial acusa un tiempo más extenso, ello no implicó más tiempo para pensar en y con las escuelas.

Los tiempos definidos desde el Consejo Provincial de Educación para la puesta en acción de las políticas irrumpen en la escuela, primero a través del “cotilleo, rumor y humor” (Ball, 1998) y luego a través de documentos que formalizan la reforma y otorgan a este proceso celeridad sin planificación, improvisación de decisiones, escaso o nulo margen para el debate e interpretación (Grinberg, Bocchio y Villagran, 2015a).

Desde los relatos de los docentes y directivos, el tiempo parece no alcanzar, las decisiones y la resolución de problemas se hace “sobre la marcha”, cómo y cuándo se pueda. De esta manera, resulta comprensible la genuina preocupación que manifiestan por

cómo organizarán las novedades impulsadas por la política educativa. Así describen dos docentes cómo vivieron la llegada de la reforma en las escuelas en las que se desempeñan:

“como que fue todo de golpe. Fue repentino, fue muy brusco el cambio, no hubo realmente una preparación” (Gabriela, docente, ES2, 2014).

Y continúa, más adelante:

Bueno, en realidad, la implementación del secundario en Santa Cruz tuvo la mala suerte de coincidir con el proceso de titularización de los docentes. Que fue muy traumático (...) Eso fue difícil, empezar todo el cambio del secundario con tantos cambios en las plantas funcionales. Fue todo al mismo tiempo (...) No quedó otra (...) fue caótico” (Gabriela, docente ES2, 2014).

“Se podría decir que todo fue muy de golpe. Digo si bien pasan los años, en la escuela el tiempo es rapidísimo. Pasa volando y te das cuenta que te están diciendo: -Este año se implementa tercero, este año cuarto y así” (Roxana, docente ES2, 2016).

Las docentes remarcan lo traumático de la llegada de la reforma que no deja de estar asociado con el título de este apartado. La reforma irrumpe en la escuela, llega repentinamente y envuelve a las escuelas y los sujetos en una ola de confusión. Lo rápido, de golpe se vuelve brusco, torpe resultado de la nula anticipación con la que, según la vivencia de los docentes, se presenta la reforma en la escuela, hace que su puesta en acto se viva como un proceso “traumático”. El trauma no es menor, el trauma o sentirse traumado por algo, agrega negatividad al asunto, de cómo afecta la subjetividad y cuán duraderas pueden ser las consecuencias. La irrupción de la reforma en la escuela produce múltiples quiebres en la rutina y el ritmo del trabajo de los docentes, alterando en parte la organización institucional que dota de cierto ordenamiento y seguridad en la cotidianidad escolar. Adaptarse a lo que llega “de golpe” implica una serie de esfuerzos que se apoyan en la plataforma de una rutina que hay que cambiar, unos modos de hacer que hay que modificar. Al decir de Sennett (2000), “la rutina puede degradar, pero también puede proteger; puede descomponer el trabajo, pero también componer una vida” (p. 44). En este sentido, las rutinas en la vida escolar y en el trabajo docente van más allá de “hacer siempre

lo mismo” y se ubican en el plano de garantizar algún tipo de control sobre la propia tarea y la posibilidad de flexibilizar-se sobre la base de saberes acumulados.

Gabriela, una de las docentes entrevistadas expresa que “*no quedó otra*”. Su decir indica no sólo la imposición y lo intempestivo de la reforma, sino también otras nulas posibilidades. La reforma es interpretada como algo “sin escape”, algo “sin salida”, no queda más que ponerse a tono con los cambios. Si leyéramos esta expresión aislada, rápida o llanamente podríamos aseverar que se trata de una aceptación pasiva por parte de la docente entrevistada. Pero al leerla e intentar comprender su perspectiva en la totalidad de su relato, vemos que, en realidad, se trata del enojo y desacuerdo que provoca, pero también, del reconocimiento de que es algo que escapa a sus posibilidades de acción. Incluso de un malestar que ocurre cuando la forma no es pensada como contenido. Así, al cotidiano tiempo escolar “rapidísimo” se le acopla una reforma que es acelerada e intempestiva en su llegada y puesta en acto.

Otra docente también resalta la simultaneidad temporal entre la puesta en acto de la reforma y las titularizaciones docentes³³ como un momento de intensidad:

“todos me decían: -¡viste que se viene! Y yo les decía:-¡qué se va a venir! ¡No! si se viene pateando hace rato. No creo que sea el año que viene [se refiere al 2013] porque van a ser las titularizaciones, decía yo. Así que son las titularizaciones o es la reforma. Pero las dos cosas juntas no...decía yo. Ahora ya me acuerdo yo, me hiciste acordar de todo ahora (...) se hizo más fuerte el rumor y yo estaba negada, y cuando empezamos en febrero [de 2013] ya se vino todo junto, de un solo saque” (Verónica, docente ES2, 2013).

El “paso a paso”, aquí, parece no cumplirse, sino que fue “todo junto, de un solo saque” creando las condiciones propicias para el malestar y la confusión en las instituciones. Verónica, la docente entrevistada, menciona que ella estaba “negada”, que no podía creer que fuera a implementarse la reforma en esas condiciones, sin previo aviso. Ese juego de “todos me decían” y el “no creo” muestra claramente las fallas de comunicación efectiva a nivel de las escuelas y la oralidad a distancia referida anteriormente. La reforma

³³ Es oportuno señalar que la entrevista a esta docente tuvo en toda su duración la exclamación, gestos vocales y oculares y variaciones en la entonación como principales componentes. Estos aspectos hacen al contexto de la entrevista porque aportan a la comprensión de cómo experimentan los sujetos aquello que relatan.

y su suerte descansan en una especie de “teléfono descompuesto”³⁴: unos parecen tener mayor información que otros.

La falta de tiempo o, más bien el tiempo acelerado que resta tiempo para leer, comprender y tramitar los cambios, se solapa con la ausencia de explicitaciones en la comunicación de la reforma provocando un efecto desorientador:

“no está mal lo que se pide desde la política, pero hace falta encuentros con nosotros. Somos como los chicos, necesitamos que nos expliquen. No que nos digan: esto es lo nuevo, hay que hacerlo mañana y encima esperar que resulte (Natalia, docente ES2, 2017).

“Nos parece muy engorroso” (Nahuel, docente ES2, 2013).

La docente se equipara con un chico para poder expresar la genuina necesidad de explicación y de encuentro. Aquí, la cuestión del tiempo parece fundirse ante la necesidad y la demanda de juntarse con otros. Hace falta reunirse, encontrarse y una explicación para, de alguna manera, poder tomar las riendas de los cambios que hay que hacer “mañana” con prontitud. Como sostiene Nahuel, todo parece engorroso. Docentes, directivos y asesores se ven empantanados en la puesta en acto de una reforma que llega hoy y que empieza mañana. Es oportuno señalar que las entrevistas referenciadas abarcan desde el año 2013 al 2017 y en ellas puede observarse la insistencia del apuro de las agencias oficiales para la puesta en acto. Un apuro que no sólo fue en el momento inicial de “largada” de la reforma sino que se mantiene en su devenir. El siguiente es un registro de campo de una jornada organizada por el Equipo Técnico Curricular provincial, donde el tiempo acelerado de la puesta en acto se ensambla con la revisión de sí:

“Docente 1- la curricula llegó a principio de año para el espacio de Introducción y hubo que planificar sobre la marcha (...)

Docente 2:- El supervisor nos dijo que es nuestra culpa lo que pasa, porque decidimos al tun-tun sin lectura. ¡Pero si nos mandan de un día para otro! Muchos no quieren participar porque dicen que ya está todo decidido, que

³⁴ El “Teléfono descompuesto” o “Teléfono roto” es un juego infantil tradicional que consiste en ir susurrando un mensaje al participante sentado al lado. El mensaje, en el pasaje de un participante a otro, se va distorsionando por el susurro que dificulta la escucha y por no poder ser repetido. El último participante de la línea telefónica enuncia en voz alta el mensaje tal como ha llegado a él. Este momento final resulta ser el más divertido, puesto que todos van advirtiendo las modificaciones del mensaje inicial.

hacemos “como sí”. Nosotros necesitamos leer con tiempo para poder preguntar” (Registro de campo. Jornada de ETC, 2015).

Estas dos intervenciones se produjeron en una jornada organizada por el Equipo Técnico Curricular de la provincia para presentar un borrador del nuevo DC para el ciclo orientado de la secundaria. Ello fue en el año 2015 cuando las escuelas ya se encontraban utilizando una versión preliminar del DC para el ciclo básico. Así, refieren las docentes que una versión de ese Diseño Curricular llegó en febrero del año 2015 para empezar a dar clases con las nuevas materias en el mes de marzo del mismo año. Planificar sobre la marcha, de un día para otro, se vive con culpa pero también con enojo y cuestionamiento. La necesidad del tiempo para leer, pensar y preguntar también es manifestada por otras docentes. Ésta también es otra de las recurrencias y saturaciones más sobresalientes en las entrevistas. Como lo referimos en el cuadro N° 5, es oportuno indicar que, a fines del año 2015, se aprueba el DC definitivo para la nueva secundaria y se determina su vigencia a partir del ciclo lectivo del año 2016. Entonces, en febrero del año 2015 llega un borrador del DC del ciclo orientado, en octubre se realiza la jornada de presentación de una versión casi definitiva para, en diciembre, ser aprobado por el CPE. En la escuela todo este recorrido es vivido con mucha confusión, no sólo por los tiempos de llegada de ese DC a las escuelas o la planificación sobre la marcha, sino porque entre una y otra versión del documento hay diferencias a las cuales estar alerta y a tono, pero de las que los involucrados no terminan de entender los por qué.

Los tiempos para procesar lo que la reforma implica son cortos y, a partir del trabajo de campo, observamos cómo ello impacta no sólo en la organización de la escuela, sino en las prácticas educativas de los docentes, entre otros aspectos. Ahora, como señala Viñao Frago (2000) con relación a los tiempos en las reformas escolares, no se trata de un caso particular de la reforma santacruceña ni argentina:

(...) los ritmos del cambio tienden a ralentizarse en comparación con las previsiones y calendarios irreales establecidos por los reformadores (Hargreaves, 1996, pp. 126-132). Asimismo, conforme se avanza en la carrera académica, los profesores y maestros acumulan una experiencia o saber histórico sobre las distintas reformas y su quehacer profesional, que

contrasta con la perspectiva temporalmente limitada, en cuanto al pasado y al futuro, de los responsables políticos de las reformas educativas (p. 77).

Los tiempos colisionan y, justamente, ya en el ámbito de las escuelas no siempre se ralentizan, o, más bien, no pueden hacerlo. Febrero se convierte, así, en el “día D” de la reforma, es el tiempo instante, en el que se concentra la mayor actividad y las escuelas son el lugar donde todo sucede, allí comienza la acción. Febrero es el mes en que inicia el ciclo lectivo y, a diferencia de otros años, febrero de 2013, además de las tareas usuales, es un mes de grandes movimientos, por las numerosas actividades de adecuación institucional enmarcadas en la reforma. La finalización y el inicio del ciclo lectivo representan también cíclicamente lo viejo y lo nuevo, aquello que está terminando pero que no desaparece completamente y lo nuevo que asoma. Situación que deja a los docentes y directivos sin tiempo ni márgenes para interpretar la reforma, pensarla así como prever y organizar la actividad del año que ya llegó.

Algo similar ocurre con los tiempos de la política nacional que, como ya lo mencionamos anteriormente, no van en simultáneo con los tiempos de la política educativa provincial. Si bien en los textos pareciera casi no haber diferencias, sino acuerdos, con los tiempos parece pasar algo distinto.

De ahí que el tiempo se constituye en unas de las dimensiones fundamentales en el estudio de los procesos de reforma. El tiempo de reforma es un continuum en el que es tarea difícil el reconocimiento de dónde empieza y dónde termina la recepción y la puesta en acto. Si bien es posible reconocer un momento cero de llegada, el año 2013, luego en la escuela la experiencia de los sujetos denuncia que la reforma irrumpió ese año pero que nunca se detuvo. La seguidilla de documentos, preliminares y definitivos, que contienen los preceptos normativos de los cambios, llegan a la escuela con frecuencia solapándose generando un clima de confusión, malestar y negatividad en los rectores, asesores y docentes hacia esos cambios.

En las escuelas, la percepción de aceleración del tiempo, de su falta y su deseo aparece, en las entrevistas, asociada a alguna entidad o alguien que no da o que quita ese tiempo. Los políticos, el CPE, la Dirección Regional de Escuelas suelen ser identificados como aquellos que no “dan” el tiempo para trabajar los documentos o aquellos que “piden” respuestas inmediatas para “mañana”. Las agendas oficiales constantemente imponen

tiempos de trabajo a jornadas de un día de duración para la lectura de los documentos que contienen la explicitación de los cambios como sus fundamentos. Si bien este aspecto será trabajado más adelante, aquí nos interesa profundizar cómo los equipos directivos de las escuelas secundarias gestionan muchos aspectos de la vida institucional pero, fundamentalmente los tiempos y la puesta en acto de los cambios.

4.1.2. Superficialidad y premura en el trabajo institucional en torno a la reforma

Decíamos anteriormente que el trabajo institucional en torno a la reforma merece especial atención. Ello porque aquello que la escuela hace “puertas adentro” da forma y materializa las transformaciones de maneras singulares. Tal como venimos indicando, describir esas singularidades de la puesta en acto de la reforma curricular en escuelas en contextos de pobreza ha sido el objetivo de esta tesis. En el desarrollo que sigue, iremos caracterizando las modalidades de comunicación hacia el interior de las escuelas haciendo énfasis en el rol de los directivos en esa comunicación y en la puesta en acto de la reforma en general. Lo haremos atendiendo a la cotidianidad escolar porque, a las tareas y situaciones regulares que refieren a los más variados aspectos y que son de diferente nivel de urgencia, se suman los cambios que implica una reforma. La gestión, por parte de los equipos directivos, de los tiempos de la puesta en acto y de las mediaciones en el proceso de comunicación se vuelve compleja cuando éstas se solapan con los tiempos de las escuelas.

El trabajo de mediación para la comunicación formal de la reforma a cargo de supervisores de nivel secundario inició fuertemente en el año 2013. En ese proceso se identifican dos momentos: el primero refiere al encuentro entre supervisores, rectores y asesores pedagógicos de las escuelas y el segundo momento es de encuentro a nivel institucional entre directivos y docentes. Así explican el rector y la vicerrectora de una de las escuelas ese proceso:

*“Nos capacitan a nosotros y después nosotros explicamos a los profes”
(Lorenzo, rector ESI, 2014).*

“Lo que ellos pretenden (...) es que los equipos directivos se apropien de toda la normativa sí o sí [risas] no hay opción. Por eso vienen todos los cuadernillos con mucho material para leer” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

En las jornadas a cargo de supervisores provinciales de nivel secundario se presentaron los documentos abreviados, es decir, la presentación ya expresaba un primer nivel de interpretación y de selección de los aspectos que se consideraban más relevantes. El *power point* es el recurso por excelencia de esas jornadas de comunicación oficial e incluso, tiene mayor circulación en las escuelas que las leyes y resoluciones. Cuestión que pesa a la hora de evaluar cuánto del contenido de los textos de reforma es conocido por los docentes, cuánto de los fundamentos pedagógicos, políticos y sociales pasa a un segundo plano y qué objetivos y sentidos de las normativas ni siquiera son reconocidos.

A nivel de las escuelas, el asunto de la presentación de los cambios enmarcados en la nueva ley provincial no fue tan diferente. Los docentes señalan que en la escuela se llevó adelante la comunicación del mismo modo: proyección de diapositivas a cargo de los rectores y/o del equipo de orientación, luego se “las pasaron” en formato digital y los textos en formato pdf para que cada uno los leyera en profundidad. Esta modalidad merma las posibilidades de lectura conjunta, discusión y organización al interior de la escuela. No tanto el leer en sí, sino la construcción conjunta de aquello que van a hacer y hacer suceder en la escuela con los textos. Entonces, la pregunta en las entrevistas gira en torno a cómo se debaten y analizan las políticas educativas, en qué tiempos. Las condiciones reales con las que cuentan los sujetos y las escuelas no es un dato menor a la hora de analizar los modos en que llega la reforma y cómo se pone en funcionamiento.

Así refiere la vicerrectora de la ES1 al tema de la organización de jornadas de trabajo y participación de los docentes:

“No le dan los permisos [a los docentes] o ellos tienen jornadas en donde tienen su cargo base, donde tienen más horas. Cuando nosotros organizamos nuestras jornadas es limitado el número de profes que tenemos. Casi siempre somos los mismos” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

Una docente también indica la dificultad para estar presente en las jornadas, si es que logran realizarlas, puesto que, además de lo complicado de conseguir los permisos, el tiempo no rinde en el día al trabajar en varias escuelas:

“Es difícil, porque trabajo en seis colegios yo. A uno puedo ir y otros no, porque no me dan los permisos” (Romina, docente ESI, 2014).

Los condicionamientos que las instituciones y los directivos tienen a la hora de organizar las instancias de discusión y elaboración en torno a distintos documentos que llegan, merecen especial atención. Es, allí, justamente, cuando se tensiona la relativa autonomía con la que cuentan las instituciones escolares, es decir, ese margen de acción encuentra sus límites rápidamente. La restricción de permisos a nivel de los supervisores, la restricción de permisos para docentes que trabajan en dos escuelas o más, la suspensión de clases son, entre otras, las cuestiones básicas para la interpretación y traducción de la política que recaen en los rectores y sus posibilidades de negociación con diferentes instancias. Una docente identifica que el problema de la generación de tiempos para el trabajo institucional se encuentra en otros ámbitos:

“Esto no es problema de los colegios, sino de la parte central, de la parte de arriba. Tampoco es problema de los directivos de cada colegio. Si a ellos les dicen de un día para el otro lo que tienen que hacer” (Romina, docente ESI, 2014).

Observamos cómo la docente explica que los equipos directivos están sujetos a mandatos externos que imponen tiempos presurosos de respuesta inhabilitando cualquier posibilidad de organizar encuentros para la producción conjunta de esas respuestas. Si bien hay una convocatoria a la participación, es factible sostener que constituye uno de los núcleos más problemáticos, puesto que la misma radica en las dinámicas internas que cada escuela puede generar para debatir la reforma de un “día para el otro”, en un proceso que denota una traslación de la responsabilidad sobre la puesta en acto de las políticas educativas a las escuelas (Bocchio et al., 2016).

La irrupción de la reforma es leída en clave operativa por los rectores, como algo que “hay que hacer”, si bien ello no soslaya la pregunta política al diseño de la reforma que se realiza por fuera de la escuela. Éste es un aspecto nodal, los equipos directivos asumen el

rol de gestores, en el sentido de que toman las riendas de hacer que las cosas sucedan. Situación que se espesa en el devenir de la reforma ante presiones externas:

“(...) nos mandan a pedir un montón de cosas en un tiempo determinado pero no hay nada por escrito, es todo verbal. Y asimismo verbalmente las amenazas que ante la no presentación en el tiempo indicado de cualquier cosa que solicitan, la amenaza del sumario o el asiento para los directivos y los secretarios” (Perla, vicerrectora ES2, 2017).

En tiempos de comunicaciones flexibles, lo importante llega verbalmente, incluso, sin el contacto cara a cara, mediante llamado telefónico a los celulares personales o a través de Whatsapp, puesto que las escuelas no tienen telefonía fija. A la informalidad de la comunicación se opone lo imperativo del mandato, contradicción que no puede tener otra cara que la de la amenaza al propio trabajo. Los equipos directivos sorteando tiempos sintiéndose amenazados. Cumplir con los tiempos requeridos enoja, desgasta, sobrecarga pero, finalmente, performa (Ball, 2002) la función de los equipos directivos, quienes logran ver los efectos de la lógica de relación entre los tiempos de las escuelas y los tiempos de las agendas políticas:

“(...) todas estas cuestiones que se presentan llevan a lo mismo, a que nos enfrentemos entre nosotros” (Perla, vicerrectora ES2, 2017).

Probablemente, aquí, convenga hablar de implementación. Ello debido a que en el planeamiento de las reformas parece que su hechura en la escuela se piensa como lugar de implementación, donde los sujetos hacen según un esquema prefijado. Pero los directivos, aunque quisieran ser implementadores devienen gestores: buscan recursos (a través de programas y planes nacionales y/o provinciales), solucionan múltiples problemas, se ven sobrecargados en tareas que, incluso, exceden a su función (por ejemplo, el manejo de un fondo y la compra directa de insumos administrativos y/o de limpieza), son los responsables de “hacer cumplir” los tiempos impuestos por la agenda de la política educativa y de garantizar la “buena interpretación” de los textos políticos. En otras palabras, los directivos se constituyen en gestores y son objeto de dinámicas que impregnan el cotidiano escolar. Grinberg (2006) caracteriza de este modo la aplicación de la noción de gestión en educación:

En la forma del encantamiento que produce el canto de las sirenas, la noción de gestión ha impregnado la discursividad escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el directivo como gestor/coach, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos. La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión, de modelos anticuados que deben superarse y que, en sí, son la clave para su solución (p.71).

Los rectores se vuelven los encargados de crear en sus escuelas las condiciones para la implementación de la reforma. Y, de hecho, lo son. Esto es casi como desempeñar, entre otras tareas, una acción alquimista, “crear” el tiempo allí donde éste escasea o se escurre como arena en las manos de la cotidianidad escolar. Analizar qué es lo más importante, qué es lo más urgente, a qué quitarle tiempo o atención son, en parte, algunas de las acciones que realizan como parte del *training* del cumplimiento de las agendas. Aún más, la priorización o mejor dicho el ¡hacerlo ya! cobra lugar a la planificación extendida y proyectiva. Cuestión ampliamente difundida por la literatura de autoayuda (Grinberg, 2008), el “no pierdas tiempo” o “tu tiempo es hoy” conforman un espectro de mensajes dirigidos a producir subjetividades que gestionen su vida y su tiempo de manera eficaz. La gestión del tiempo de sí, tan difundida por los relatos del management y la autoayuda (Grinberg, 2008), instala la idea de dominar el tiempo personal previendo pérdidas innecesarias, priorizando y eficientizando, siguiendo criterios de corto plazo.

Todo es tiempo, tiene su valor y hay que maximizarlo, perder el tiempo está mal. Nos encontramos ante el realce de la inmediatez, la simultaneidad y la rapidez, y una elaboración peyorativa del tiempo tranquilo, de la dedicación de una cosa a la vez, de detenerse a pensar. El día es una carrera constante (¿contra el tiempo?) y no vale parar, hay que seguir porque importa llegar. Quisiéramos detener el reloj del tiempo limitado, no queremos perderlo porque sabemos que no se recupera. Así, el tiempo como producción social se instala en su aceleración y no en su larga duración. Sennett (2000) a partir de la historia filial entre un padre e hijo, Enrico y Rico, da cuenta de las transformaciones en los tiempos en el nuevo capitalismo flexible y sus efectos en el carácter. La flexibilización del

tiempo en el capitalismo se opone a lo rutinario, a lo lineal, a lo estático, a la planificación a largo plazo:

¿Cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato? ¿Cómo perseguir metas a largo plazo en una economía entregada al corto plazo? ¿Cómo sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización? (Sennett, 2000, p. 10)

Si el tiempo es escurridizo, impaciente e inmediato, el carácter está marcado por lo duradero. De ahí que los efectos de los tiempos sean duraderos en las subjetividades. De ahí que el tiempo del trabajo de corto plazo afecte personalmente a los sujetos dejando huellas a largo plazo.

Siguiendo con la noción de gestión y gestión del tiempo de sí, observamos cómo opera perversamente en la producción de la subjetividad, en este caso de los directivos, al considerar casi todo asunto una cuestión de buena o mala gestión que recae sobre sí mismos:

“Por ahí logras una cosa y te das cuenta de que necesitas otras. Por ahí son muchas las complicaciones. Por ahí apuntas una y descuidas otras” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

“Hay que ver de no meter la pata porque cuesta la hoja, cuesta imprimir, cuesta la tinta, en fin” (Perla, vicerrectora ES2, 2017).

Es posible apreciar qué efectos produce en los directivos la traslación de responsabilidades propia de los discursos de la gestión. La generación de mecanismos de participación, la promoción de acuerdos, los vínculos que pueda establecer con sus ascendentes serán claves para su función, para la superación de obstáculos y la consecución de éxitos. Como sostienen Ball et al. (2012) los docentes son agentes en la mediación y del *enactment* político. Las políticas, a su paso, van produciendo efectos y performando la subjetividad de directivos y docentes en tanto sujetos de la política y actores políticos. Una subjetividad que se expresa, por ejemplo, en la evaluación de la propia conducta y la culpabilización por aquello que no se hizo, o por cómo podría hacerse mejor, o por llegar a cumplir con lo solicitado en unos tiempos crueles. La autonomía se vuelve traslación de la

responsabilidad con mínimos o escasos recursos para hacerlo (Grinberg, 2008, 2015). En la vida escolar adquieren especial peso las presiones externas a la escuela, generadas desde ámbitos políticos de jerarquía superior, que son sorteadas en las dinámicas cotidianas por directivos, asesores y docentes quienes ponen en juego sus saberes, experiencias, modos de hacer y resolver problemas que devienen en el desarrollo de un *training* particular caracterizado por la presteza de resolver (o intentar) situaciones en un santiamén.

En suma, hoy sabemos que el tiempo es medido por relojes, en otros momentos fueron otros dispositivos los que lo controlaban o era medido por la naturaleza. Como sea, su medición fue y es fruto de la intervención humana para el dominio de ese tiempo, para distribuirlo y administrarlo en diferentes medios. Usar el tiempo, hacerlo circular y/o distribuirlo es parte de un saber generado en torno a este elemento de la vida. De hecho, el buen uso del tiempo y su distribución en la escuela es una de las preocupaciones originarias de la pedagogía. Al decir de Foucault (1997) el poder se articula directamente sobre el tiempo, asegura su control y garantiza su uso. Los tiempos escolares son claramente un ámbito de intervención y de ejercicio del poder.

En este apartado nos hemos concentrado en el elemento temporal, en sus multiplicidades y superposiciones en la vida escolar y, especialmente, en tiempos de reforma curricular. A partir del trabajo de campo, es posible aseverar cómo los tiempos se solapan y superponen en el nivel de las escuelas generando malestar, caos y confusión en los equipos directivos, asesores y docentes. Situación que conduce a la producción de subjetividades con un *timing* sensible, a la aceleración y a la generación de respuestas en circunstancias volátiles. Mientras tanto, soñamos con un mundo fiable, un mundo en el que podamos fiarnos, un mundo seguro (Bauman, 2007), antes de que el *timer* suene, aunque como dice Marcel Proust (2000), aun cuando estamos dormidos y soñamos, tenemos en torno, como un aro, el hilo de las horas, el orden de los años y de los mundos.

La política de reforma atraviesa las prácticas cotidianas de las escuelas, impone tiempos, espacios, establece márgenes y modalidades de acción y esquemas de interpretación y, por sobre todo, afecta generaciones enteras de jóvenes que transitan su escolaridad en ese tiempo difuso. Ello en una trama que se caracteriza por la premura de la implementación de los cambios que involucra, en el devenir de veinte años, la puesta en

marcha de dos reformas estructurales del sistema educativo³⁵. En esta trama de cambios que dejan a instituciones y a sujetos librados a su suerte (Grinberg, 2011), el deseo por estar un poco mejor se alimenta día a día y define el modo de la realización de esas reformas en territorio.

En la segunda parte de este capítulo problematizamos otro de los engranajes clave de la puesta en acto de la reforma curricular a nivel de las escuelas. El elemento espacial del *milieu* es, sin dudas, un aspecto central del devenir de las transformaciones.

³⁵ Nos referimos a la reformas propuestas, en primer lugar, por la Ley Federal de Educación N° 24.195 (2003), y posteriormente, por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Sección II: Espacios

4.2. El espacio de la reforma: entre la fabricación precaria del espacio escolar y la precariedad de las reformas

Proponemos que el espacio escolar y sus condiciones definen coordenadas claves para, no sólo la puesta en marcha de una reforma estructural del sistema educativo, sino también para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Sostenemos a modo de hipótesis que el diseño político de la reforma evidencia una arquitectura ausente o, al menos, la previsión de la creación de espacios escolares a partir de la división o prefabricación con placas de yeso y tirantería metálica de pasillos y gimnasios.

Mucho se ha escrito acerca de la arquitectura escolar, el espacio cerrado, la definición de la escuela como un templo de saber, entre otras cuestiones que remiten a la configuración de los modernos sistemas educativos occidentales (Dussel y Caruso, 2003; Pineau, 2005; Varela y Álvarez Uría, 1991). Desde Comenio, preocupado por una organización del espacio que fuera capaz de cobijar a la infancia de un modo ordenado y que, a la vez, permitiera hacer realidad el lema del *todo a todos*, la pregunta por el espacio ha sido recurrente en los debates educativos y de política educativa. Ahora, y éste es el objeto del presente apartado, cabe la pregunta acerca de los modos en que aparece el espacio, se prevé y actúa en su definición y cómo esos modos afectan los procesos de puesta en acto de esas mismas reformas. Pregunta que adquiere relevancia, aún más, en un contexto que, desde fines del siglo pasado, se asienta en la necesidad de la reforma de la escolaridad. El planteo aquí no es del orden de cómo debieran ser las escuelas o cómo deseáramos que fueran, sino que la pregunta gira en torno a cómo el diseño político de las reformas educativas desestima aspectos infraestructurales cruciales para su puesta en acto y, aun así, se espera que sean exitosas.

Que ya las escuelas no se construyen para que duren cien años parece haberse vuelto una perogrullada. Una revisión general de las escuelas de la ciudad permite encontrarse por un lado con edificios duraderos, arquitectónicamente sólidos y amplios que en muchos casos guardan la lógica propia del panóptico que describiera Foucault en *Vigilar y Castigar*. Se trata de edificios que fueron construidos hace muchos decenios y aun así, a pesar de su antigüedad, son los que están en mejores condiciones desde todo punto de vista: paredes, baños, iluminación, etc. Ante esas realidades de escuelas que funcionan en edificios duraderos, arquitectónicamente sólidos y amplios, han cobrado terreno edificios

escolares que se deterioran rápidamente, cuyas necesidades de mantenimiento ya no son contingentes sino constantes e, incluso, en los cuales el material en seco le fue ganando al concreto. Es notable cómo los edificios escolares son espacios de uso múltiple, no sólo albergan más de una escuela sino que allí tienen lugar de otras actividades sociales. Si bien esto puede ser incluso deseable, dada entre otras la fragilidad de los materiales de la construcción provoca, por lo menos, un deterioro más rápido.

La infraestructura escolar se vuelve aún más compleja cuando hay que poner a funcionar reformas que implican el movimiento de la población escolar, sumando o restando matrícula en uno u otro nivel; o, también y por ejemplo, cuando supone el diseño de espacios de uso especializado en función de la orientación.

En tiempos de reforma como los que nos encontramos atravesando, la serie espacio-tiempo propia de la pedagogía y de las instituciones educativas, parece no formar parte del diseño político. En cuanto al elemento espacial de la serie, se aprecia una ceguera en el diseño político que no permite prever condiciones básicas y limitaciones de la infraestructura disponible. De modo que, ni los tiempos ni los espacios son los ideales ni, menos aún, los deseados. Aquí nos dedicaremos especialmente al análisis de esa dimensión espacial de lo escolar y la atención central que merece en procesos de reforma educativa. Por ello, sostenemos hipotéticamente que la reforma en curso, en su diseño político, da cuenta de una *techné*, en tanto que prácticas de diseño, proyección y construcción, en la que el espacio escolar aparece en su ausencia.

La problematización que refiere a las condiciones infraestructurales de las escuelas es una parte clave de la puesta en acto y del funcionamiento de las transformaciones de una reforma. Más aún, cuando se suponen cambios con visión futurista.

La escuela es un espacio y es un tiempo, esto quedó perfectamente definido así como discutido en la configuración de la escolaridad moderna (Pineau, 2005; Veiga-Neto, 2002). Si esto fue válido siglos atrás, cabe la pregunta por nuestra actualidad en donde muchas veces la reconfiguración de ese espacio y ese tiempo escolar se parece más al deterioro o, incluso, su ausencia. Si, siguiendo a Pineau (2005) la escuela en la modernidad adquirió una serie de características que hacen reconocible su formato históricamente, es oportuno, en tiempos de reforma como éste, seguir instalando la pregunta por la escuela como constituyente nodal del paisaje social y cultural.

Aquí no nos referiremos específicamente a la arquitectura educativa como conjunto de temas y problematizaciones, como sí lo hacen diversos estudios (Aliata y Obregón, 2007; Castro y Carranza, 2015; Escolano, 2000; Espinoza, 2016; Ramírez Potes, 2009; Viñao Frago, 2004) sino que interesa abordar las arquitecturas en el sentido propuesto por Deleuze (1987) como

visibilidades, lugares de visibilidad, es porque no sólo son figuras de piedra, es decir, agenciamientos de cosas y combinaciones de cualidades, sino fundamentalmente formas de luz que distribuyen lo claro y lo oscuro, lo opaco y lo transparente, lo visto y lo no-visto, etc. (p, 85).

Retomando *Vigilar y Castigar*, Deleuze (1987) señala que Foucault, cuando analizaba las prisiones, los hospitales y las escuelas como instituciones de encierro, estaba pensando en las arquitecturas de las mismas como espacios que nombran, que clasifican, que producen, que operan en los sujetos a través de tecnologías de regulación de visibilidades, de claridades y oscuridades. De manera que los espacios escolares en tanto máquinas de aprender, de vigilar, de clasificar (Foucault, 1997) se definen tanto por su materialidad como por su dimensión simbólica. Los espacios también producen significaciones. Es aquello que Veiga-Neto (2000) denomina la función productiva del espacio escolar. Es decir, comprender que el espacio involucra las estructuras donde ocurren las prácticas educativas, pero también que en su configuración a través de prácticas espaciales se establecen lugares, prohibiciones, comunicaciones, distribuciones de cuerpos y objetos. Así, el espacio determina lo pensable.

Si, siguiendo a Veiga-Neto (2000), las instituciones escolares se caracterizan por la distribución calculada de tiempos, también hay un diseño y una imaginación en torno al espacio, pero que lo diferencia del lugar (Viñao Frago, 2004). El espacio escolar es aquel imaginado, diseñado y proyectado para la organización y el desarrollo de específicas actividades. En cambio, la escuela en tanto lugar refiere a su uso, su producción y, por ello, la ocupación de ese espacio. Dimensionar la escuela como lugar permite pensar la experiencia de los sujetos en ella, lo que se habilita, imposibilita y/o produce en tanto espacio social caracterizado por su independencia física, su estabilidad y su oposición al nomadismo (Viñao Frago, 2004). Nuevamente, nos referimos, entonces, a la pregunta política por el diseño del espacio escolar y, desde ya, de los edificios escolares, atendiendo

a las dinámicas en una espacialidad que deviene lugar. Dicho en otros términos, nos referimos a las dinámicas por medio de las cuales la espacialidad de las reformas permite que éstas últimas tengan lugar.

Castro y Carranza (2015) sostienen desde el estudio de las políticas de espacialidad escolar que las leyes nacionales y provinciales de educación en Argentina no contienen explicitaciones respecto de la infraestructura escolar, aunque sí se reconoce la centralidad del Estado en la fijación de la política educativa y su financiamiento. Esas ausencias en la normativa se suman a las ausencias o precariedades en las acciones políticas de diseño, construcción y mantenimiento de edificios escolares que tensionan la recontextualización de las políticas reformistas del sistema educativo y ponen a prueba a las reformas, así como las mejores intenciones en su diseño.

Nos ocupamos, aquí, de la analítica de la espacialidad como parte de la analítica del *milieu* de la reforma en tres subapartados. El primero, se orienta a la problematización en torno a la tensión entre la puesta en acto de una reforma estructural del sistema educativo y su diseño político, que involucra serias deudas de espacios para esa puesta en acto. En el segundo subapartado nos centramos en los efectos que producen los espacios o, mejor dicho, su ausencia. Esto implica detenernos en cómo los sujetos viven esa falta. Finalmente y, como corolario de la reforma, presentamos una analítica de las espacialidades de la ES1 y la ES2 a partir del registro fotográfico y de las entrevistas. Presentamos esas tres perspectivas atendiendo a que ello marca una impronta en la creación de ambas escuelas y de cómo se vivencia la posibilidad de la política educativa de reforma.

4.2.1. Reforma presente, espacio ausente

Como anticipamos, en febrero del año 2013 se pone en acto la reforma en todas las escuelas de todos los niveles de la provincia. En ese contexto, se abren nuevas escuelas de educación secundaria en diferentes localidades de la provincia. En la ciudad de Caleta Olivia se crean dos escuelas, que son las seleccionadas en la investigación. La ES1 se construye en lo que era el gimnasio de una escuela primaria y la ES2 en una parte de otra escuela primaria. Así como veremos, las cuatro escuelas quedan apretadas en espacios que no se prevén para ninguna de ellas. Ello provoca múltiples disputas, sensaciones, efectos

directos de la precariedad de la puesta en marcha de las reformas. Del siguiente modo, la vicerrectora de la “*escuela que no es escuela, sino gimnasio*” nos relata cómo fueron los primeros tiempos a partir de la creación:

“No había nada. No teníamos mástil, no teníamos timbre. Cuando yo vine acá no teníamos ni escritorio, ni calefactor. No había nada. No sé cuánto tiempo habremos estado acá en un aula, hasta que después empezaron a traer las cosas” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

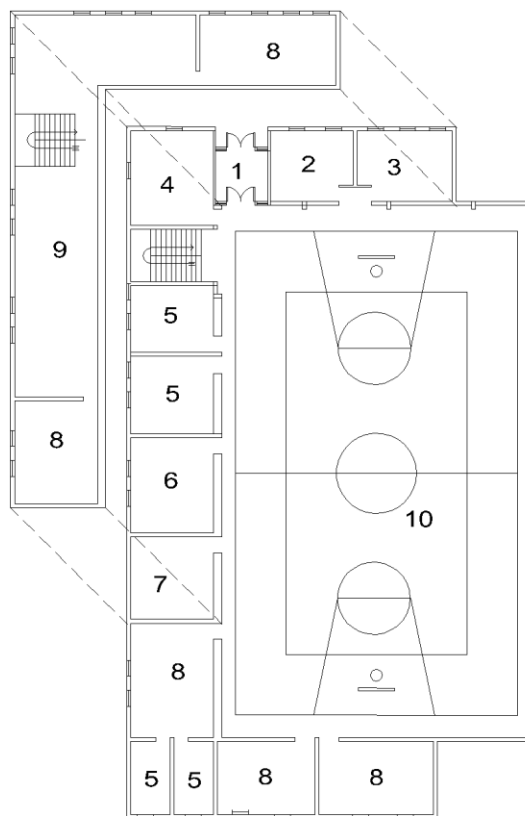
Casi como quien llega a poblar un territorio inhóspito como la Patagonia, llegaron el rector y la vicerrectora al gimnasio en un mes devenido en escuela. La vicerrectora es enfática, sostiene: “*no había nada*”. Expresión que, en este escenario, es casi como decir: no había escuela siquiera; más aún cuando pensamos en que los espacios escolares tienen una especificidad propia (Viñao Frago, 2004), elementos que permiten reconocerlos y diferenciarlos de otras instituciones sociales. Dada su especificidad, el espacio escolar se distribuye y se usa otorgando funciones a quienes ocupan esos espacios. De allí que no sea un dato insignificante la existencia o inexistencia de espacios destinados a unas u otras funciones y, mucho menos, aulas.

En el siguiente plano³⁶ observamos cómo el gimnasio de una escuela primaria que fue asignado a la ES1 se reconvirtió en escuela. En la construcción original, el gimnasio poseía seis (6) dependencias, unas amplias y otras tipo depósitos, una (1) cocina, cuatro (4) baños, dos (2) entradas y un entrepiso de libre circulación sin espacios cerrados y con baranda. Esa distribución se conservó hasta el año 2013, en que este espacio fuera entregado a la ES1. Como puede apreciarse en el plano, las dependencias se transformaron en la rectoría, sala de profesores, preceptoría y biblioteca. Las dos dependencias más grandes se ocuparon para aulas y en las áreas de circulación del primer piso se construyeron dos aulas cerrando el espacio con material en seco. Hasta el año 2014 contaron con cuatro (4) aulas y en el año 2015 se cerró una de las puertas de entrada para crear un aula más. El aula nueva se creó en uno de los halls de acceso, quedando en su interior dos baños que, a la vez, quedaron fuera de servicio.

³⁶ Los planos fueron elaborados por un Maestro Mayor de Obras en base a los planos de arquitectura oficiales disponibles en las oficinas de Planificación municipal y del Instituto de Desarrollo Urbano y Vivienda sede Caleta Olivia.

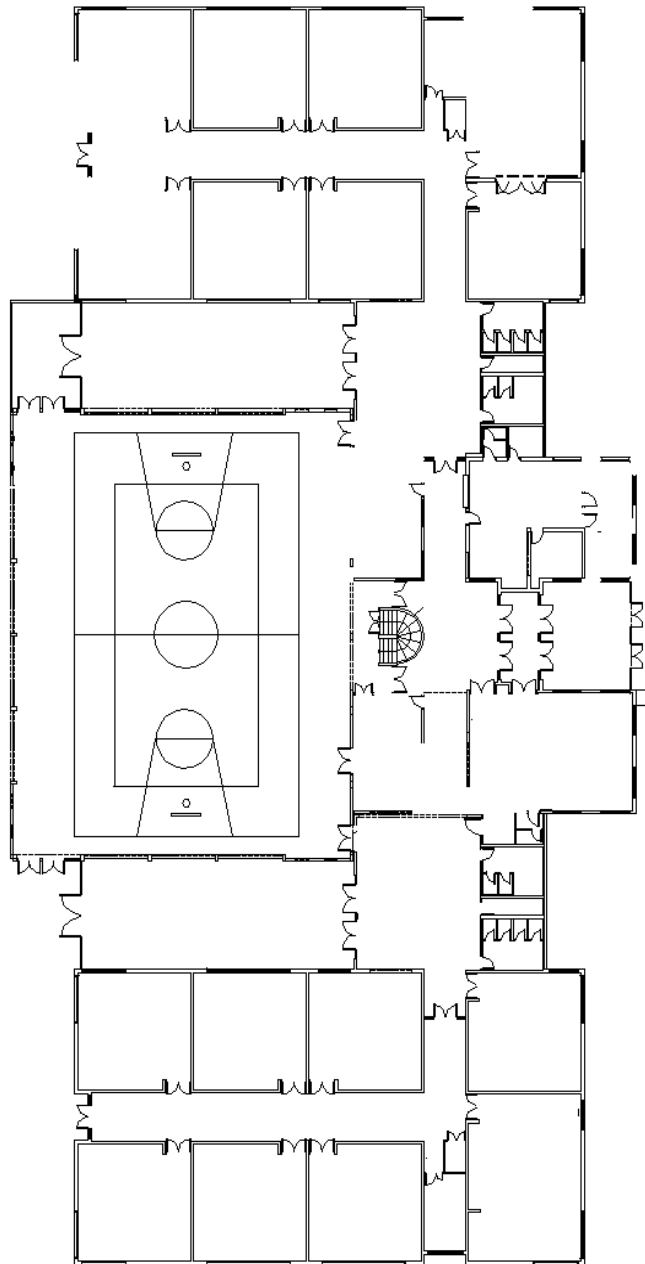
REFERENCIAS

- 1- ACCESO EDIFICIO
- 2- RECTORIA Y SECRETARIA
- 3- SALA DE PROFESORES
- 4- COCINA
- 5- SANITARIOS
- 6- PRECEPTORIA
- 7- BIBLIOTECA
- 8- AULA
- 9- CIRCULACION
- 10-CANCHA



Plano N° 1: Escuela Secundaria 1. Ex gimnasio escuela primaria

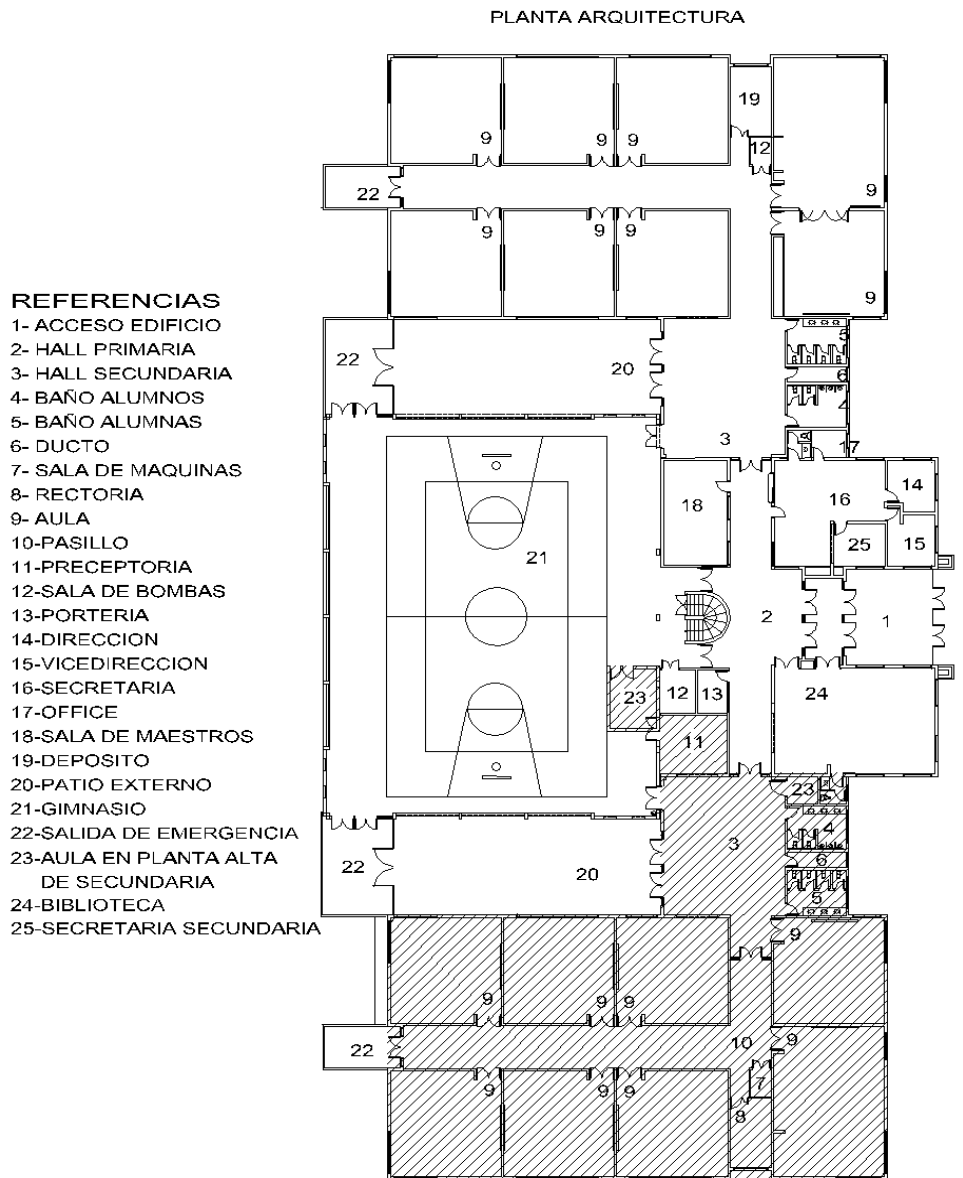
Por su parte, la ES2, como describimos en el apartado metodológico, también funciona en una parte de una escuela primaria. Esta escuela, en su diseño original contaba con dieciséis (16) aulas, sala de plástica, laboratorio de informática, sala de profesores, dirección, secretaría, un (1) gimnasio, tres (3) halls, dos patios externos, dos (2) baños de mujeres, dos (2) baños de varones, un (1) baño para discapacitados, biblioteca, cocina y cinco (5) depósitos.



Plano N° 2: Escuela Primaria Pública antes de la cesión del espacio a la ES2

Asimismo, en el plano que presentamos a continuación puede apreciarse la redistribución de espacios para albergar a la escuela secundaria completa en el mismo edificio, funcionando ambas escuelas en simultáneo en la jornada escolar. La escuela primaria, a partir del año 2013, perdió la mitad de sus instalaciones. Para dividir las instituciones se cerró con puerta doble hoja uno de los pasillos, marcando el umbral de transición entre una y otra escuela. Como se ve, la parte sombreada en gris corresponde a la

nueva ES1, cuyos espacios se organizaron de la siguiente manera: seis (6) aulas, la rectoría se armó en uno de los depósitos, la preceptoría en otro de los depósitos, la sala de plástica que quedó del lado de la secundaria, al igual que el laboratorio de informática, un (1) hall y dos (2) baños.



Plano N°3: Distribución espacial del edificio escolar una vez creada la ES2. En sombreado se observa la sección ocupada por la ES2

La definición de un espacio como el escolar, retomando los desarrollos de Foucault en *Vigilar y Castigar*, supone el disciplinamiento o la regulación de los cuerpos. El arte de la distribución ejercida en los espacios institucionales expresa la regla de los emplazamientos funcionales. Esto involucraba, en la lógica de la disciplina, definir lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar sino, también, de romper las comunicaciones consideradas peligrosas y crear espacios útiles. Ahora bien, en tiempos gerenciales, los espacios, sin duda, sufren desorganización u otras configuraciones: el arte de la distribución en el espacio escolar sigue presente, pero de modo estallado. Es decir, aun en la ausencia de espacios, o en la re-disposición de espacios, se conservan las funciones y se sabe ubicar claramente los espacios destinados a funciones directivas, auxiliares, de limpieza; los estudiantes están en las aulas (que eran de otros, o son precarias e improvisadas), los docentes también están en las aulas. Se trata de un espacio escolar que, en su materialidad, expresa un procedimiento que organiza, en la lógica propia de la disciplina, el espacio analítico (Foucault, 1997) para conocerlo, dominarlo y utilizarlo con el objeto de regular las conductas.

La urgencia de poner en marcha la reforma y, especialmente, de albergar la matrícula que ya no podía estar más en la educación básica, produjo el hecho de llegar a un espacio vacío, a la “nada”, para con él hacer una escuela:

“Esta es una escuela que se creó así, improvisadamente, en el vacío” (Julia, asesora pedagógica ES2, 2016).

Las escuelas nóveles, además de la ausencia de espacio, atravesaron la ausencia de equipo directivo:

“VR: -(...) acá empezamos nosotros dos, con Horacio. Él ahora es ATT (Asistente Técnico Territorial). Esta escuela al ser una escuela chica no tenía por planta funcional el cargo de Rector. Por eso cuando empezamos no teníamos. Después se designó y empezó.

Acá empezamos de cero. No teníamos nada. Yo vine acá porque me reubicaron. A Horacio también lo reubicaron.

Horacio-ATT: porque nosotros éramos directores en EGB3 pero como 8° y 9° ahora corresponden a secundaria, nos tuvieron que reubicar y acá estamos.

VR: sí, nos reubicaron. Fue difícil porque acá estamos de prestados. Desde que empezamos que no tenemos edificio propio” (Perla, vicerrectora y Horacio, asistente técnico territorial ES2, 2015).

Entendemos que aquello que puede pensarse como improvisación es la expresión ensamblada con la lógica de gerenciamiento y traslación de responsabilidades a los sujetos (Grinberg, 2008). De modo que la improvisación y la responsabilización (Peters, 2016) desde el momento cero de creación de estas escuelas no termina, allí, sino que es la manera frecuente de solucionar la falta de espacio cada vez que un nuevo curso se abre. De esta manera, improvisación e incertidumbre por no saber cómo se hará para ubicar a los estudiantes, conforman un combo a punto de explotar. El rector de la ES1 también manifiesta su preocupación por la ausencia de espacio con relación al desarrollo de las actividades curriculares:

“Todo el mundo sabe que funcionamos en un gimnasio, con muchas necesidades a la vista: de aulas, de dependencias, de oficinas. Hace dos años que la escuela cuenta con orientación en arte por lo cual también necesitamos los espacios físicos pertinentes para la realización de talleres de danza, de música, el laboratorio de físico químico (sic) que también tampoco lo tenemos, un aula y un área también para lo que sería el área de informática que tampoco lo tenemos” (Lorenzo, rector ES1, 2016).

No tener espacios destinados especialmente a tareas o funciones específicas marcó desde el inicio a ambas escuelas. Incluso cuando esa tarea o función específica refiere a la orientación en Arte de la escuela. Las rectorías y preceptorías funcionan en espacios que, en el diseño original, estaban destinados a depósitos. Así, esos espacios de guardado, en donde se encierra lo que molesta a la vista (elementos de limpieza, elementos de educación física, mobiliario fuera de uso) devinieron en los espacios que albergan a los adultos de la escuela. La inexistencia de un espacio específico para una tarea indica lo poco importante o innecesario de esa tarea (Viñao Frago, 2004), o el oxímoron que implica tener, por ejemplo, una orientación escolar sin orientación. Inversamente, su existencia da cuenta de la centralidad de esas funciones en la vida institucional.

Esta situación de no disponer de los espacios específicos, se vivencia de similar manera en la otra escuela secundaria. Precisamente, una docente relata cómo crear la escuela implicó literalmente poner el cuerpo en el armado mismo:

“Había que ordenar, organizar. Las chicas agarraron un galponcito donde se guardaban las cosas de educación física, limpiaron y ahí es ahora la oficina de la rectora, la secretaría y la asesoría. Es ahí todo junto (...) nos donaron una estantería, de buen corazón. También nos donaron libros, que no teníamos. Y no entraba en el armario, no entraba. Entonces qué hicimos, le pedí a mi marido que me cortara las patitas. Así que él se fue una mañana y me las cortó. Me cansé de buscar con otros profes la manera para que estuviera más firme. Entonces andaba por ahí un profe de matemática y le preguntamos si tenía herramientas y nos dijo que tenía la caja en el auto. - Bueno prestános una llave y un destornillador. Ahí estaba yo, con la chica de limpieza y la asesora, y el profesor que nos supervisaba y después se fue a dar clase. Mirá vos, la asesora, la secretaria y la chica de limpieza armando las estanterías” (Beatriz, docente ES2, julio de 2014).

Ordenar, organizar, limpiar y armar son prácticas que, si bien fueron iniciales, se vuelven una constante en estas escuelas en un trabajo de nunca acabar. Son prácticas que, en definitiva, lo que muestran es cómo se deposita en los sujetos la responsabilidad por el armado de escuelas para la puesta en acto de una reforma. Una responsabilidad que no descansa en ordenar u organizar sino en salir a la búsqueda de préstamos y donaciones procurando, en la lógica de las organizaciones de la sociedad civil, la solidaridad y alianza (Grinberg, 2008). Claro está que no se trata de una ONG sino de una escuela de gestión estatal que es creada bajo su responsabilidad. Si hacer la escuela en todos los casos implica poner el cuerpo y comprometerse, en estas situaciones en particular se vuelve cruel, en especial para los alumnos, que son quienes hicieron su escolaridad en estos ritmos, tiempos y espacios:

“Los primeros del colegio, las primeras generaciones, los que abrieron camino son los que más padecieron (...) se ofrecen las horas pero no se garantiza el espacio físico. Eso pasó todo este tiempo con la reorganización curricular. Cada año pasó eso, cuando los primeros pasaron a segundo,

cuando los de segundo tenían que pasar a tercero y así. Siempre había que ver en qué aulas los ubicaban” (Verónica, docente ES2, 2017).

La inauguración de la escuela supuso un acto formal, tanto como la designación del espacio a ocupar. Sin embargo, hubo que poner el cuerpo para hacer caminar a la escuela, abrir caminos posibles para su funcionamiento. Ahora, ese voluntarismo deviene en marcas que quedan en el edificio donde abundan los inconvenientes de la ausencia de planificación política de la puesta en acto de la reforma. De manera que lo que se padece es la proyección política de la responsabilidad, en este caso, respecto de los edificios escolares.

La falta de espacio físico propio es el tema más sensible en estas escuelas. Por un lado, porque existe la dificultad de significar al espacio como una escuela y, por otro, porque constantemente se actualiza la condición de invasores de ese espacio, de estar “de prestados”. Los docentes de la ES1 sostienen que la escuela no es una escuela sino un gimnasio, cosa que sin duda es así. Es un gimnasio, sin calefacción, sin ventanas, sin cortinas y entra el agua de la lluvia y, además, es prestado. Tal vez lo más fuerte, por los significados que produce, sea aquello que sostiene esta docente: “ese espacio no estaba pensado para una escuela” (Elena, docente ES1, 2014). Quizá, más bien, convenga decir que estaba pensando para gimnasio de una escuela. Sin embargo, en fuerza le gana la insistencia de los sujetos por pensar a ese espacio como una escuela y por convertirla en un lugar en el que se quiere estar y permanecer. Siguiendo a Viñao Frago (2004) la constitución del espacio como lugar es ese salto cualitativo resultado de la ocupación y utilización humana. El lugar es, entonces, ese espacio o escenario que resulta singular a partir de los significados y ocupación que los sujetos hacen de él:

La separación medieval entre espacio interno (rígido, sensorial, doméstico) y espacio externo (fluido, desconocido, misterioso, mágico) fue sustituida por la nueva separación entre espacio y lugar. El escenario físico donde se dan nuestras experiencias concretas e inmediatas pasó a ser entendido, vivido y designado como un caso particular, insertado en un espacio general, abstracto e ideal. A ese escenario particular, sensorial e inmediato del espacio, lo llamamos lugar. El lugar, entonces, pasa a ser cada vez más entendido y vivido como una proyección (Veiga-Neto, 2002a, p. 169, traducción propia del portugués).

El espacio se diseña, se mira o se imagina y el lugar se construye y produce a partir de la vivencia y la proyección de deseo y expectativas en él. De manera que ese espacio es el soporte disponible que deviene lugar. El lugar es, en definitiva, la vivencia de ese espacio. Los conflictos por los usos de los espacios vienen marcando la historia de estas escuelas desde su creación, a la par de la construcción de ese espacio como el propio lugar:

“Nosotros nos sentimos como que éste no es nuestro lugar y ellos, los de la primaria, nos hacen sentir eso. Ellos se sienten los dueños. Eso siempre nos trajo problemas. Ellos sienten que nosotros los invadimos y nosotros sentimos que los avasallamos. Pero eso no lo decidimos nosotros. Encima primero les sacamos una parte de su escuela, lo cual ya fue un problema para la primaria. Ahora les sacamos la sala de educación artística y la de música, porque necesitábamos ubicar cursos. Si no, esta escuela es ideal, es una primaria hermosa, porque tiene todo. La sala de plástica tiene mesada, piletas, todo. Pero bueno, ellos ahora no las pueden usar porque nosotros las tenemos. Incluso uno de nuestros cursos, el que funciona en la sala de música, está del lado de la primaria y la secretaría también está en la primaria. Los preceptores están ahí en esa sala chiquita que ni siquiera es una preceptoría sino que era un depósito para las cosas de educación física” (Perla, vicerrectora ES2, 2015).

Entre las escuelas primarias que cedieron el espacio por solicitud del CPE y las escuelas secundarias que tuvieron que empezar a funcionar en esos no-espacios en sintonía con la reforma educativa, encontramos sujetos que quedan atrapados y haciéndose cargo de múltiples y complejas situaciones. Es allí, cuando esas disputas o “peleas” por la propiedad y ocupación de los espacios se conforman en un *milieu*, en el marco de una reforma que no prevé lugar para hacerse posible. Ello porque se traslada la gestión de los espacios a quienes no tienen recursos para hacerlo:

VR: -Y llegó mi pelea. Tuvimos que pelear [risas]

I: -¿Por qué tuvieron que pelear? ¿Con quién?

VR: -Acá en el barrio

E: -¿Por el espacio?

V: -Sí, porque este espacio pertenece a la escuela primaria y eso nos valió una discusión con la colega de acá al lado. Ahora ya está todo ondas de paz y amor, pero porque no nos vemos [risas] hemos logrado algunos acuerdos. Pero al principio cuesta. A ellos entregar y ceder este espacio y a nosotros aceptar que también es de ellos” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

Ello porque allí donde la escuela se hizo un lugar, no es que no había nada, había un gimnasio donde los alumnos de la escuela primaria hacían educación física. De forma que en esa no-nada dejó de haber algo, para poder acondicionar una escuela que hasta el presente vive en los efectos de aulas construidas en un espacio que tenía otra finalidad. Si esto, como tantas otras cuestiones pudiera parecer un detalle, de ningún modo lo es. Sólo por poner un aspecto a consideración, la acústica de un gimnasio y de las aulas debe ser diferente si se espera que en un aula prime la posibilidad del pensamiento, el diálogo y el trabajo conjunto. Es en este escenario que gana la insistencia de los sujetos por pensar a ese espacio como una escuela y por convertirla en un lugar en el que se quiere estar y permanecer:

“(…) R: -Las chicas me dijeron que el gobernador dijo en la tele que nos iban a dar el galpón de acá atrás. Pero no sé. Que eso dijo en la tele. Yo le pedí a través de nota al intendente. Tengo la esperanza de que algún día tengamos el edificio nuestro. Sería un milagro.

VR: -Del CPE piden siempre una proyección y ahí pusimos tres aulas más.

R: -Sí, pedimos tres aulas, ni siquiera un edificio completo. Hicimos un croquis y todo. Diseñamos de cómo serían esas tres aulas. Abriríamos una puerta acá al costado y ahí empezarían las tres aulas. Pero no creemos que lo hagan” (Mirta, rectora y Perla, vicerrectora ES2, 2015).

Una reforma que supone cambios y transformaciones, especialmente en las subjetividades, porque los docentes y rectores ya no llegan a trabajar a una escuela sino que hacen la escuela, se convierten en diseñadores y optimizadores del poco espacio con el que cuentan, reutilizan recursos y son eficientes con el consumo. Son sujetos constantemente en movimiento, para hacer de la “nada” y lo inhóspito lugares para habitar, incluso, cuando ello implique buscar donaciones o entregar en mano una nota al gobernador ante el fracaso de los caminos burocráticos:

“Nosotros estamos esperando. Ya enviamos nota a infraestructura. Hasta la fecha respuesta no tuvimos. Desde el año pasado que mandamos. Este año volvimos a mandar y va nuestra supervisora a infraestructura. Hace poco estuvo el gobernador haciendo unas donaciones para otra escuela. Le llevé otra vez la nota para que nos den este espacio que no tenemos. Y yo por las dudas pedí 6 [risas]” (Sandra, vicerrectora ES 1, 2014).

La solicitud de aulas, de tres, de seis, de la cantidad que sea, es una constante en los equipos directivos. Pedir aulas, incluso, se torna menos arriesgado que pedir edificio completo. La preocupación y la necesidad son crecientes, en la medida que la matrícula también va ampliándose. Son escuelas que empezaron con el ciclo básico y luego, año a año, fueron abriendo los cursos nuevos del ciclo orientado. El aula es el espacio que se convierte en lugar de encuentro, de reunión en torno a la cultura. Allí escribimos, leemos, aprendemos, enseñamos, pensamos. El aula es más apertura que lugar de encierro. El salón de clases, en tanto término asociado a la enseñanza y al aprendizaje remonta al siglo XVIII, en principio vinculado a las universidades y luego a la enseñanza elemental que organizó la enseñanza en grupos (Dussel y Caruso, 2003). Tal vez algún optimista pueda decir que se puede enseñar o aprender sin la existencia de esos salones en el mundo virtual. Sin embargo no se trata de eso y, aún así, más allá de los presagios de las tecnologías, el aula sigue siendo el lugar por excelencia para el encuentro en y con otros que involucra la escuela (Grinberg y Porta, 2018).

Cursando el año 2018, al momento de la redacción final de esta tesis, hay escuelas en las que tener aulas supone un lujo, cuando no una invención. Esto porque la situación que describe uno de los docentes en el año 2014 perdura en el tiempo:

“Viste cómo es todo. No tenemos edificio, no tenemos nada. Ahora es un tema, porque no sé qué vamos a hacer el año que viene. No sé dónde va a funcionar el quinto año. No hay aulas para los quintos y eso que tenemos turno mañana y tarde. Si son cuatro aulas. Vos viste lo que son las aulas de chiquitas. Si en donde están las aulas de primero y segundo, ése era el salón de plástica de la primaria y las aulas de tercero y cuarto era un pasillo. Lo que hicieron fue cerrar con eso, fibrofácil. Quedaron re chicas las aulas. Son muy incómodas. Sabes que vos estás dando clases y están los chicos en

educación física y escuchas los gritos, los pelotazos. No sólo de la secundaria, sino también los chiquitos de la primaria están en educación física. Termina un grupo y viene otro. Es terrible dar clases ahí” (Elena, docente ES1, 2014).

Esta preocupación que expresa la docente, es de todos. Aulas chicas, incómodas, desacustizadas, de placas de yeso que se rompen fácilmente, caracterizan a una escuela de creación reciente. Aún en concepciones minimalistas de las instituciones escolares, se requiere al menos un lugar dedicado a la tarea de enseñar y aprender (Viñao Frago, 2004). Una reforma que supone la obligatoriedad hasta la finalización del quinto año de la educación secundaria y que, como es el caso de esta escuela, no tiene el espacio físico para albergar a esos estudiantes:

“Hicieron un aula nueva para que tenga clases el quinto año. El aula es súper chiquitita, está en la parte de arriba del gimnasio. Lo más complicado es el tema sonoro, como está en el gimnasio se escucha todo cuando tienen clase de gimnasia los de la primaria e interrumpe la calefacción también, por el ruido tremendo que hace. Eso porque las paredes son de durlock. (...) Hoy, a mitad de clase se apagó la calefacción, los que estaban en gimnasia habían terminado y entonces se relajó todo un montón...hasta pude abrir la puerta y la ventana. El año pasado yo tenía clases en otro lado, este año me di con esa sorpresa de que el quinto estaba ahí arriba. Creo que los mandaron ahí porque son pocos alumnos y son los más grandes, por la escalera” (Verónica, docente ES2, 2017).

Si no construyen aulas en términos de ampliaciones del edificio, éstas se crean dividiendo espacios ya existentes o mejor dicho ocupando espacios y restándolos para otra actividad. A ello se suman los inconvenientes de ser un aula estrecha con capacidad aproximada para doce estudiantes, la desacustización, el exceso de calefacción, la imposibilidad de ventilación y una accesibilidad cuestionable. El acto de dar clase, intentar que algo del orden del enseñar y aprender ocurra, se vuelve un acto de fe, cuando no de postas. Postas que inician con la escalera caracol que hay que subir para llegar al aula y que no guarda norma de seguridad alguna.

Por otra parte, como señalamos, la reforma implicó que la educación secundaria tenga orientaciones, ya sea en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes, Economía, Turismo, entre otras. En el caso de una de las escuelas, como producto del proceso de elección de la orientación, tiene la especialidad en Artes. En este sentido, se multiplican los problemas al funcionar en un espacio que no fue “pensado para escuela” y mucho menos para una escuela de artes:

“No tenemos espacio para algunos trabajos específicos que hacen los chicos (...) otras cosas que estamos colgando en la entrada. Ya pusieron un cuadro que hicieron los chicos de cuarto. Hicieron unas máscaras y las van a poner del otro lado, en la parte del frente” (Sandra, vicerrectora ES2, 2014).

A partir de estos relatos es que sostenemos e insistimos que la problematización es en torno al diseño político de la puesta en acto de las reformas educativas; ello significa que, aunque parezca obvio, prever el espacio es elemental. Es, allí, donde se tensionan las condiciones de posibilidad de las reformas; esto es, que los cambios estructurales puedan llevarse adelante. No es un dato menor el espacio escolar; por ello, no puede desatenderse, no es lo mismo la existencia de la infraestructura que el hecho de que no exista. De todos modos, ante un diseño arquitectónico ausente de la reforma, nos encontramos con sujetos que buscan darle forma de escuela, no para ellos sino para los estudiantes.

4.2.2. Qué producen los espacios (o su ausencia)

En línea con los planteos precedentes, decimos que el espacio es ámbito de ejercicio del poder a través de su diseño, construcción y distribución. Incluso, ejercicio del poder que se expresa en la disposición de ese espacio o su inexistencia. Tal como indica Viñao Frago (2004) el espacio deviene lugar a partir de lo que hacemos con él y lo que él hace con nosotros. Hacer lugar en el espacio involucra construirlo, investirlo de deseos y expectativas, hacerlo propio a partir de un conjunto de experiencias más relacionadas al bienestar que a al mal-pasar. Sin embargo, vemos cómo, aunque la configuración del espacio no sea ni la ideal ni la deseada, los sujetos habitan y hacen lugar en las escuelas y apuestan a mejorar condiciones para quedarse allí.

El espacio, entonces, produce efectos: es lo que hace que queramos quedarnos o irnos, que busquemos modificarlos e intervenirlos. El espacio habilita relaciones, comunicaciones y circulación en su interior. Pero, a su vez, se expresa hacia fuera por su presencia y por lo que los sujetos dicen de él. Esto es, el espacio en su función productiva, tiene efectos en la constitución de las formas de pensar (Veiga-Neto, 2000). En una de las entrevistas le preguntamos a una docente qué nombre le pondría a su escuela si tuviera que sintetizar su vivencia respecto de ese espacio y de trabajar allí. Esto respondió:

“(…) le pondría “plantita en la sombra”. Pero porque lo pienso así, no es una planta que creció sola sino que alguien puso una semilla con un proyecto de planta. Pero lo puso en la sombra y se alejó, no la cuidó más. Nadie se hizo cargo de esa planta, la puso por poner, porque tenía ganas. Entonces la planta busca todo el tiempo la luz y busca hidratarse y sobrevive con el agua que cae de la lluvia y echa raíces por sus propios medios” (Verónica, docente ES2, 2017).

La ES2, tildada como la escuela a la que “nadie quería ir”, es también caracterizada como una planta sobreviviente que soporta adversidades, como la oscuridad y la falta de agua. Aquí, resulta duramente elocuente la descripción que realiza la docente de la intervención política que implica hacer algo e, inmediatamente después, no asumir responsabilidades. Así, la escuela, como un organismo con vida, se vuelca a sí misma para su propio sustento y proyección. Utiliza sus propios medios para no desfallecer en el intento. Son los docentes, directivos, asesores, estudiantes y padres quienes, en definitiva, no dejan morir la planta escolar. Son sus acciones y estrategias las que sostienen la escolaridad en esos espacios. El *milieu* que se configura deja desprovistos a los sujetos y los insta a moverse para no perecer.

Como expusimos en el apartado precedente, llegar a montar una escuela “de cero” a un espacio no resultó tarea sencilla. Ello ocurrió en los primeros tiempos de creación de las escuelas e implicó tensiones y negociaciones para ocupar un espacio que otra escuela no podía defender porque la construcción de la trinchera fue impedida por la intervención política. En ese proceso de dar quitando a otros, se producen efectos de diferenciación entre los dueños y los “ocupa”, entre los que ya estaban y los que vienen de “prestados”. Insistimos en que estos son efectos políticos producidos por el modo en que se diseñan las

políticas, sus modos de llegada a las instituciones y sus puestas en acción. Tal como Foucault (2006) sostiene, refiriéndose al *milieu*, lo que es causa en un momento será consecuencia en otro, los efectos circulan en redes de relaciones de poder. Efectos y contra efectos que son producidos por acciones externas a la escuela pero que calan profundamente en la elaboración de relaciones cotidianas:

“R:- Siempre estuvimos en este edificio que no es nuestro y tenemos que andar cuidando las cosas. Mirá [me muestra una bolsa con unas cajitas] recién vengo de la ferretería. Fui a comprar candados para dejar las cosas con llave, si no, nos roban, desaparecen. Pero le tuve que pedir que me haga la factura por otra cosa, porque no podemos comprar estas cosas. Así que me hizo la factura por pegamento para el taller de reciclado. Fijate hasta las cosas que tenemos que hacer (Mirta, rectora, ES2, 2015).

Co-habitar un espacio en el que uno pierde y el otro no tiene tan claro qué gana, se vuelve sospechar del otro, ya sea por invasor o por invadido. No hay comprobación de los autores de los hechos delictivos. Empero, ambas instituciones resguardan bajo llave armarios u otros muebles de guardado en los espacios comunes que comparten, por ejemplo en la biblioteca y la secretaría. Colocarse simultáneamente bajo sospecha intensifica las relaciones conflictivas tornándose un “todos contra todos” permanente:

“Constantemente nos reclamamos unos a otros. Ellos se quejan y nosotros también. Hoy estuvo toda la mañana tocando la murga por el acto y yo me fui a quejar [a la parte de la escuela primaria] porque los chicos y los preceptores ya están cansados. Otras veces vienen ellos y se quejan por algo que hacen nuestros chicos” (Perla, vicerrectora ES2, 2015).

Observamos cómo el *milieu* reformista en las escuelas se configura de un modo conflictivo por un espacio que no es tal. Entre otros aspectos, siguiendo a Veiga-Neto (2000), el espacio va más allá de estructuras donde se dan las prácticas educativas. Es, en definitiva, una construcción social que nunca es neutra sino que “recoge en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y de las relaciones sociales de quienes lo habitan y entre quienes lo habitan” (p. 201). Ese espacio que comunica a los “antiguos pobladores” y los “recién llegados”, les comunica modos de relacionarse, modos de ocupar esos espacios físicos, tipos de uso de espacios comunes,

habilita a la vez que cercena posibilidades para unos y otros. Así, las espacialidades y su distribución operan en regulaciones de las conductas en pos de que cada uno aprenda de manera sutil, indeleble y económica (Veiga-Neto, 2000) su lugar y lo que puede o no puede hacer. El espacio instituye en su materialidad modos de elaboración de las subjetividades.

Ahora bien, así como anteriormente nos referimos a las aulas, aquí haremos lo propio con otros espacios destinados a funciones también específicas y a las vivencias y construcciones de los sujetos en torno a ellos. Nos referimos a la rectoría, la preceptoría, la sala de profesores, la biblioteca y la portería. Con relación al espacio destinado al equipo directivo una docente nos explica:

“Rectoría linda con el pasillo, es muy chico el espacio. Ahí conviven: la rectora, la vice, la psicopedagoga, la psicóloga y la trabajadora social. No hay otro espacio destinado para ellas” (Verónica, docente ES2, 2017).

La rectoría es un multiespacio en donde se superponen diferentes funciones. Hay sólo dos escritorios y varias sillas. Los miembros del equipo de orientación, si tienen que atender a un docente, un familiar o un estudiante, tienen que hacerlo frente a los demás, sin la privacidad que requiere el tratamiento de algunos asuntos. El hecho es que, al no haber espacios destinados para las funciones directivas o de asesoría pedagógica, hubo que decidir si ocupaban un aula o un depósito. Finalmente y, a modo de maximización de los espacios, se optó por el depósito, que es más pequeño, expresando de alguna manera la priorización de las aulas como espacios para la enseñanza. Aquí se quiebra cualquier criterio que caracterice las oficinas de dirección en edificios escolares. Ni la ubicación, ni las accesibilidades, ni las dimensiones, ni su disposición o despliegue interno (Viñao Frago, 2004), dan cuenta de la centralidad de la oficina de dirección en el espacio escolar. Una concepción minimalista de la dirección escolar al decir de Viñao Frago (2004) llama la atención. Sin embargo, no se eligió cualquier depósito para la instalación de la rectoría, sino aquel que permite algún tipo de visibilidad del hall de entrada y del pasillo de aulas. Respecto de la sala de docentes sucede lo siguiente:

“(…) directamente no hay. Los profes andan deambulando cuando tenemos hora sándwich. Si vamos a la preceptoría resulta invasivo porque es muy chico el espacio. No hay donde descansar” (Verónica, docente ES2, 2017).

La sala de docentes además de ser un espacio, o el lugar “de” los profesores, al que no ingresan los estudiantes, es un espacio para relajarse y establecer relaciones entre pares. La sala de profesores es el nido del recreo de los docentes, allí se tejen relaciones, negociaciones, alianzas, se comparten bien/malestares. Tiene una importancia central en la dinámica cotidiana de las escuelas. En este caso, también opera la lógica de la prioridad, se consideró mejor destinar a los preceptores el depósito que restaba sin ocupar, en vez de otorgárselo a los docentes. Casi como ser el último orejón del tarro, los docentes andan boyando en los recreos y, cuando no, prefieren quedarse en las aulas. Vemos cómo, nuevamente, los sujetos se encuentran ceñidos en lógicas de distribución no sólo interinstitucionales sino también hacia el interior de cada una. Se va estructurando una cadena de prioridades que pareciera cortarse en el eslabón, no más débil, sino ¿menos importante? Entonces, si el espacio comunica, si el espacio produce, ¿qué significados producen los docentes en una escuela en que el espacio parece no incluirlos? Como veremos más adelante, incluso atravesando estas situaciones, los docentes producen una vinculación con ese espacio y se apropian de él como su lugar.

Con respecto a la biblioteca, sucede que es un espacio compartido, al igual que la cocina. La biblioteca que está en la entrada del edificio queda fuera del espacio de la secundaria. Para ir a la biblioteca hay que pasar la puerta divisoria entre primaria y secundaria e ingresar. La secundaria tiene asignada una esquina en la biblioteca, sin divisiones de material en seco, se ocupa una especie de L en donde hay tres estanterías metálicas (las que fueron armadas por la secretaría y otros docentes) y la fotocopidora.

Pero tal vez el espacio que más extrañamente relegado haya quedado es el de la secretaría. La secretaría quedó en una oficina del lado de la escuela, dentro del espacio general de la dirección de la escuela primaria. Cualquier trámite administrativo se realiza allí. Por lo pronto, encontrarse con la oficina de los trámites es, por lo menos, un desafío.

El hall de la escuela es más que un espacio de transición o entrada. El hall de entrada es el lugar de reunión, de dispersión, de recreo, es también un multiespacio. Así describe el hall y sus usos, una docente:

“El recreo lo tienen en el hall de entrada, el único espacio de la escuela común. Ahí también desayunan los chicos y los baños son parte de ese espacio. Siempre rebalsa la cloaca y es muy desagradable porque

desayunan en ese ambiente contaminado. El baño de los varones siempre se tapa y hay olor a podrido. De hecho, una de las profes de la escuela estuvo mal de salud y en uno de los estudios que le hicieron salió que la flora intestinal tenía bacterias. Muchas, y le dijeron que es porque está en contacto con un foco infeccioso. Ella deduce que es en la escuela, porque es en donde más tiempo pasa” (Verónica, docente ES2, 2017).

En este marco, no deja de ser impactante la asociación entre enfermedad y escuela. Allí donde los docentes enseñan, donde pasan mucho tiempo, también se enferman³⁷. Es un lugar para recreación y alimentación, pero también para contaminarse. Esto nos lleva a pensar en clave foucaultiana el *milieu* escolar. Foucault (2006) introduce la noción de *milieu* para referirse al medio o entorno producido por la intervención humana, especialmente en las ciudades europeas en el siglo XVIII. Las preocupaciones en este tiempo eran cómo diseñar y distribuir correctamente los espacios para garantizar la circulación y evitar la concentración y propagación de enfermedades. La medicina social, entonces, se vio enfocada en cómo organizar la población y sus sitios de residencia a fin de evitar epidemias. Básicamente, consistía en el arte de la distribución de los espacios y la circulación del aire. Criterio que perdura hasta nuestros días y que podemos constatar en los grandes espacios abiertos en edificios públicos para evitar la concentración y el contagio. Asimismo, la ventilación diaria es uno de los principios básicos para garantizar la asepsia privada de los hogares. Sencillamente, la escuela no puede ser ese lugar o, como dice la docente, “*foco infeccioso*” al que los sujetos se exponen diariamente.

Las decisiones u omisiones en el diseño político de la reforma impactan en los sujetos, en las interacciones que se producen en los espacios escolares y en el desarrollo de capacidades para sortear situaciones cotidianas. La falta, no solo de edificio propio, de un espacio físico de pertenencia de la escuela, sino también la falta de recursos materiales y de mobiliario es una regularidad en ambas escuelas. Una docente de la otra escuela también nos decía: “*Y bueno así estamos, trabajando sin recursos*” (Verónica, docente ES2, 2013). Es interesante destacar cómo esta misma docente quien, a su vez, fue la primera secretaria

³⁷ En las entrevistas varios docentes manifestaron atravesar dolencias en la garganta por la exigencia que implica hablar en aulas insonorizadas o sufrir la falta de ventilación con el exterior.

que tuvo la escuela, cuenta cómo gestiona recursos para tareas administrativas y, especialmente, cómo vive tener que pedir o mendigar:

“Siempre aclaro: -no son para mí, son para la escuela. Yo con esas hojas usadas, las reciclo y ahí hago las notas de la escuela. Para lo que es de circulación interna. Para lo que es más formal usé en todo el año 1 resma de oficio y 1 resma de A4. (...) yo ya me cansé. Di tanto, puse tanto de mi bolsillo, que ya está. Pero llegó un punto que dije hasta acá no más. Mendigar sí, mendigo por todas partes. Mandaron la bandera con una banda para el abanderado y una para un escolta. ¿Y el otro escolta y los suplentes? (...) nos mandaron un fondo fijo, que por ser escuela nueva es bastante [risas] ¿Sabes cuánto nos mandaron? 2000 pesos, y el 70 % de eso fue para cuestiones edilicias, porque se hicieron candados, se compraron juegos de llaves, se compró pintura para el pizarrón, se compró el juego anti pánico, porque no tenemos gimnasio, entonces tenemos gimnasia en la otra escuela, se hicieron juego de las llaves de la puerta, de la puerta del pasillo, de la otra puerta. La plata se fue en eso” (Verónica, docente ES2, 2013).

En este fragmento, que puede ser un poco extenso pero que decidimos transcribir completo por todo lo que condensa, se muestra cómo la docente se mueve, a veces mendigando, “*por todas partes*” para conseguir materiales elementales de uso diario para tareas administrativas. Es el voluntarismo al que referíamos más arriba, que compromete y coloca a los sujetos en posición de alianza y solidaridad con otros para proveerse de lo necesario para funcionar. A su vez, la docente expresa su hastío, al tiempo que se justifica por no hacer más lo que hacía. Ello en la lógica de la acción voluntaria de que siempre se puede dar más de uno, en pos del bien común.

Ocurren situaciones, en principio, raras, como el hecho de recibir un equipamiento que no puede utilizarse por no contar con los insumos. Descontando que para tener esos insumos son los mismos directivos quienes tienen que buscarlos y comprarlos. Las escuelas se ven subsumidas en dinámicas gerenciales de consecución de recursos y manejo de dinero. Al decir de Grinberg (2008) la lógica de transferencia de la responsabilidad por la

gestión a la comunidad y a los sujetos (Rose, 1996; Ball, 2004) es central para comprender los procesos de escolarización en el presente:

“Yo creo que hay mucha burocracia, que la gente que debería estar abocada a determinadas cosas, a lo pedagógico, está renegando entre papeles, rindiendo cuentas del pesito³⁸ que mandó provincia y buscando cómo justificar una boleta, arreglando el picaporte, yendo a buscar el camión de agua porque se quedó sin agua la escuela y así se va la mañana. Están enfrascados en este mundo de papeles y de exigencias del Consejo (CPE)” (Gabriela, docente ESI, 2014).

En la actualidad, todas las escuelas en la provincia tienen a su cargo un monto de dinero, insuficiente, por supuesto, para gastos corrientes pero que, por defecto, los sujetos se ven conducidos a utilizar para arreglos de infraestructura, mantenimiento y seguridad. Los directivos de las escuelas hacen contabilidad y ajustan su propio cinturón a partir de la identificación de prioridades. Así lo expresa un rector:

“Nosotros estamos peleando por mobiliario, me llegó este CPU y un monitor. Todo muy lindo, me traen esta impresora, cada una semana necesita tinta, hoy compré, 700 pesos (...) Digo, si hay alguien de medios [se refiere a una de las dependencias de la dirección de educación regional] que tiene un tonner que son de larga utilidad, me dan una impresora que yo tengo que estar, con plata de no sé dónde, que cada dos semanas no tengo tinta [risas] estamos haciendo catarsis” (Lorenzo, rector ESI, 2014).

Como en la economía doméstica, calculamos y hacemos proyecciones de aquello que “se puede y no se puede”, en las escuelas los directivos también se vuelven administradores. Y, como en toda economía pública, hay que dar cuenta de cómo se administra, en qué se gasta, si fue eficiente el gasto. El directivo se ve sumido en permanentes procesos de *accountability* (Ball, 2013) que demandan tiempos y esfuerzos para administrar los recursos siempre insuficientes.

El desgaste, la frustración, el no encontrar respuestas y el desánimo, producen en los sujetos la más humana necesidad de exteriorizar y compartir con otros aquello que se

³⁸Diminutivo de “peso”, moneda argentina.

siente. La situación de entrevista se presenta como uno de esos espacios potentes para la catarsis. Ball et al., (2011) sostienen que los docentes de las “escuelas reales” trabajan en contra de contradicciones y, a pesar del cansancio y del sentirse abrumados hacen frente y se mantienen arriba. Las imposibilidades del trabajo pueden ser muchas y de diversa índole y, aun así, los sujetos permanecen. Son efectos que produce la política, por eso lo acertado de la expresión de que “en buena parte del tiempo los profesores no “hacen política” sino que la política los “hace a ellos”” (Ball, et.al., 2011, p. 616). Sin embargo, ese no hacer es clave de las particularidades que presentan las políticas de escolarización y de espacialidad en el presente.

En las entrevistas, sobre todo en las que realizamos a los equipos directivos, aparecen como una recurrencia adjetivaciones que indican cómo vivencian los sujetos sus escuelas y la cotidianeidad y sus avatares. Señalan que están “orgullosos”, “contentos”, “dedicados” y “satisfechos”. Son adjetivaciones que se vinculan al querer estar en ese lugar a pesar de todo. De un modo que puede parecer incomprensible, la suma de todas estas dificultades no impide que los docentes digan que quieren la escuela y que no se cambiarían. Ese lugar, que muchos docentes rechazaron por la fama del barrio y la ubicación, provoca sinceros afectos en quienes día a día la vuelven a elegir.

El problema de no tener un edificio propio, sin pedir prestado e invadir, es el que más destacan docentes y directivos. Un problema que no es exclusivo de las dos escuelas en cuestión. La comparación ofrece un bálsamo, tal como el rector de una de las escuelas señala:

“Son las realidades que vivimos, ojalá nosotros pudiésemos soñar que podamos tener pronto nuestro edificio, las estadísticas están a mi favor, de lo que yo digo, a muy largo plazo. Si las escuelas más renombradas de Caleta y con trayectoria no tienen su edificio” (Lorenzo, rector ES1. 2014).

Es impactante, por la fuerza misma, la expresión “ojalá pudiésemos soñar”. El soñar se desestima, hay un no poder pensar en el futuro. Son las situaciones que viven aquellas que, si no obturan, limitan en parte el poder imaginar un estado mejor. No se puede representar el deseo, para qué soñar en un mundo donde los sueños no se cumplen. Es la paradoja de la política, posicionar a las escuelas y los sujetos como los artífices de su implementación cuando las condiciones más básicas, muchas veces, no están dadas.

Incluso, en las escuelas están todos los días a la expectativa de cómo será la jornada escolar. La falta de agua y calefacción son las dos problemáticas que, frecuentemente, afectan el desarrollo de las clases. En ocasión de encontrarnos en una de las escuelas, se dio la siguiente situación:

“Lorenzo: -Nos quedamos sin agua

Sandra: -Hoy llegó apenas

Lorenzo: -Ayer entró agua [a los tanques] y pensé que iba a estar lleno, pero no” (Lorenzo y Sandra, rector y vicerrectora ESI, 2014).

Esta situación se prolongó en los días. Una semana después de la visita del equipo de investigadores a la escuela, se suspendieron las clases en toda la ciudad, adelantando el receso invernal por la falta generalizada de agua.

Sin embargo, chocarse contra la realidad no detiene a los sujetos. Algo del insistir y resistir (Grinberg y Levy, 2009; Grinberg y Langer, 2014) funciona en estos barrios donde, allí, la realidad dura y difícil no detiene a la escuela sino que, justamente, la hace permanecer. El trabajo es constante y los sujetos trabajan para aquello que desean que produzca ese espacio:

“Esta escuela tiene que parecerse más a una escuela de arte, tiene que tener otro ambiente, otro clima, que vos entres y digas: -sí es una escuela de arte” (Angélica, docente y tutora pedagógica ESI, 2014).

Los sujetos eligen estar en ese lugar, siguen eligiendo sus escuelas, quieren quedarse, apuestan y proponen. Entendemos que, aunque el malestar esté presente y se profundice, aunque las condiciones no son las ideales, aunque no se tenga espacio en donde hacer escuela, los sujetos más apuestan, más se comprometen y creen que es posible pensar un mundo mejor. Es ese “algo” que tiene la tarea educativa que nos implica personalmente (Edelstein y Coria, 1995). Es ese carácter político y social que tiene la práctica educativa. En este sentido, recuperamos el siguiente fragmento de entrevista:

“Investigadora: Recupero de la conversación esto que me decías vos de que es un trabajo difícil y me hizo pensar en la frase que está escrita en el gimnasio sobre una gota en el mar y qué significa.- ¿Quién la escribió?

*Raúl: -Los profesores que estuvimos a cargo el día del profesor (...)
Queremos armar una convivencia buena dentro de la escuela. Como te*

digo, más allá de que sea una tarea compleja es muy satisfactoria. Porque los logros que vamos teniendo son muy satisfactorios (...) Nosotros queremos que ellos [los estudiantes] tengan un sentido de pertenencia. Que traten de valorar el lugar de la escuela como un espacio que a ellos los va a concentrar y los va a mantener en una burbuja independientemente de su contexto, de su propia realidad. Que traten de buscar acá en la institución un lugar en el que se sientan bien, que se puedan olvidar de un montón de cuestiones. Que vengan a ser parte de un lugar que es de ellos, para ellos y que se trabaja con ellos” (Raúl, asesor pedagógico, ESI, 2014).

La suma de las gotas hace al mar. La suma de esfuerzos conjuntos hace a la escuela. Cual libro de auto-ayuda buscan modos de motivar, en el mar que deben surfear. Esa suma de esfuerzos de los sujetos hace que la escuela siga estando allí, demostrando su presencia y habilitando múltiples sentidos para los estudiantes, sus familias y los docentes. En ese devenir la escuela deviene lugar. De un gimnasio que deviene lugar para convivir, para encontrarse, para cobijarse. Ese espacio producido e intervenido por los sujetos se convierte en lugar de pertenencia, se lo usa como propio y se enfrentan conflictos por ello. Es una convicción en estas escuelas intentar, pensar y anhelar condiciones más justas e igualitarias, en principio, para sus estudiantes, pero también para los adultos que trabajan y se desempeñan en esos espacios. La consecución de este objetivo los involucra en un trabajo conjunto.

En la actualidad y, con una reforma en curso, parece que el hecho de que no haya espacio para hacer escuela ocupa un lugar marginal en la agenda. Ni siquiera estamos hablando de que los espacios escolares no tienen las condiciones deseables para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza, sino de algo mucho más básico, del hecho concreto de que ese espacio físico no es escuela.

Como venimos sosteniendo, una escuela para poder ser tal necesita de aulas, patios, bancos, sillas y otras disposiciones de la espacialidad que hacen posible el encuentro con otros, con libros, con los saberes, así como el debate de ideas y la construcción de conocimiento. Incluso, otras escuelas, como las Vittra³⁹, que se diseñan para aquello que

³⁹ Las escuelas suecas denominadas Vittra, tienen como pilares de su modelo educativo la ruptura con lo tradicional de la organización escolar, la innovación, la libre circulación de los estudiantes y la tecnología.

definen como escuelas del siglo XXI, lo hacen configurando esos espacios de modo de ajustar su espacialidad. Más allá de si se acuerda o no con esos modelos, de lo que se trata es que el espacio escolar no es ni estable ni inmutable, sino que su cambio es algo más que un juego de encastre en un gimnasio.

En el desarrollo de este capítulo hemos puesto en discusión la hechura del tiempo y del espacio escolar, atendiendo a que su producción reviste intervenciones de poder para que sean tales. Las escuelas en las que desarrollamos el trabajo de investigación, claves de la puesta en marcha de la reforma escolar y curricular, han hecho de esa hechura una historia épica a la vez que cruel: andan en busca de un espacio que habitar y se hacen su lugar, como reza el poeta⁴⁰, al andar. Un hacerse camino que, lejos de la figura poética, se vuelve hacerse en un medio caracterizado por la improvisación, la prefabricación y la ausencia espacial entre tiempos signados por la aceleración de las presiones externas y la simultaneidad de las dinámicas escolares.

En suma, en la actualidad y con una reforma en curso, parece que el hecho de que no haya espacio para hacer escuela ocupa un lugar marginal en la agenda. Ahora, aquello que podría ser una pregunta política que pretenda construir la promesa de futuro que refiere a las condiciones de espacialidad para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza en el siglo XXI, queda alejada del hecho concreto de que ese espacio físico no existe.

Es una cuestión muy elemental en la pedagogía, y que fue cuestión clave del siglo XIX (Dussel y Caruso, 2003; Trentin, 2003), el asunto del espacio y el tiempo escolar. Son coordenadas inherentes a las instituciones educativas, dimensiones propias de las escuelas. En el siglo XXI pareciera que esa cuestión clave se vuelve un no-dato más. Así, en tiempos en que el accionar estatal se caracteriza por el traspaso y la responsabilización a los sujetos individuales, nos encontramos con escuelas que son sostenidas por la suma de voluntades, por el deseo de permanecer y estar mejor, aun en unas condiciones en que ese deseo se vuelve cruel. Las escuelas “libradas a su suerte” (Grinberg, 2011) luchan para garantizar el derecho a la educación en sus prácticas cotidianas. Las políticas de reforma y la espacialidad de las escuelas performan a los sujetos a hacerse entre codazos y ponchazos, o al decir de Berlant (2011), a hacerse en un optimismo que deviene cruel. En el siguiente

Para ampliar puede leerse <http://www.rosanbosch.com/es/project/escuela-vittra-telefonplan> (Consultado 11/07/18).

⁴⁰ “Caminante no hay camino”, poema de Antonio Machado.

punto, nos enfocamos en las escuelas de la muestra, que son escuelas libradas a su suerte en contextos de pobreza y fragmentación urbana.

4.3. Corolario espacial de la reforma

Tomando como punto de partida los desarrollos previos de este capítulo, aquí nos dedicamos a aquello que conforma, según nuestra perspectiva, el corolario espacial de la reforma en las escuelas en las que realizamos el trabajo de campo. Tal como indicamos anteriormente, procuramos en sentido etnográfico caracterizar y analizar la singularidad de la puesta en acto de la reforma en las dos escuelas seleccionadas, recuperando las experiencias de reforma en torno a cómo se configura la serie espacio-tiempo en el *milieu* escolar. Dividimos el último apartado de este capítulo en dos secciones. Cada una de ellas está dedicada a una y otra escuela, con la mirada puesta en el elemento espacial de la serie que constituye el *milieu* y qué efectos produce residir, circular y hacerse lugar en esos espacios.

***“Es un gimnasio, no una escuela”*: La Escuela Secundaria 1**

Esta escuela pública de Educación Secundaria fue inaugurada en el año 2013 como parte del proceso de reacomodamiento de la matrícula del ex Tercer Ciclo de la EGB y en el marco del proceso de reforma del sistema educativo en toda la provincia de Santa Cruz.

La escuela se encuentra en un predio de una manzana junto a la escuela primaria⁴¹ y un jardín de infantes. Es oportuno señalar que la escuela de EGB fue construida en el marco de la ley anterior, la LFE N° 24.195/93. Toda la manzana tiene una reja perimetral con tres aberturas: una frente a la escuela primaria, otra frente al jardín de infantes y otra en la parte posterior de los tres edificios, que es por donde ingresan los vehículos. En la parte posterior

⁴¹ Tal como relata Venturini (2007), a propósito de las iniciativas que propulsaron la apertura de la escuela, “un grupo de padres y vecinalistas reclamaron la edificación de la escuela, a través de notas, entrevistas y búsqueda de funcionarios de orden provincial y municipal en los actos públicos oficiales (...) uno de los vecinalistas viajó a la capital provincial para entrevistarse con el entonces gobernador Kirchner, dentro de los pedidos estaba el de la creación de una escuela” (p. 207).

de la escuela había un descampado que se utilizaba como cancha de fútbol. Hace unos dos años se mejoró esa zona con el cementado del playón deportivo.



Foto N° 1: Vista trasera del predio escolar. A la derecha la ES1 y a la izquierda la escuela primaria

Es así como esta escuela secundaria comienza a funcionar en el gimnasio de la única escuela primaria que hay en el barrio donde se encuentra ubicada. El gimnasio fue para la primaria, ex EGB, una gran adquisición que no les duró mucho tiempo puesto que, apenas estuvo en condiciones, fue asignado a la nueva escuela secundaria. Esta situación generó, y aún genera, tensiones entre ambos equipos directivos por el uso del espacio. Según nos relataba la vicerrectora, tuvo que tomar parte la supervisora de nivel y decir que: *“los edificios no son de nadie, son públicos”*. Esta intervención pretendió dar un fin a los conflictos entre ambas escuelas, sin embargo, resultó poco efectiva, ya que nos comentaban que entre los directivos se evitan para no generar problemas. Por ello, la mayoría de los sujetos que asisten a esa escuela se refieren a ella como un gimnasio y no como una escuela:

“Todo el mundo sabe que funcionamos en un gimnasio, con muchas necesidades a la vista de aulas, de dependencias, de oficinas” (Lorenzo, rector ES1, 2016).

“Y... escuela, primero que nada, y no gimnasio (...)” (Jorgelina, docente, ES1, 2016).

“(...) Es un gimnasio, sin calefacción, sin ventanas, sin cortinas y entra el agua de la lluvia” (Silvina, docente ES1, 2016).

“Es un gimnasio prestado” (Fernanda, docente ES1, 2016).

La paradoja adviene: si bien la escuela funciona en un gimnasio, éste ya no puede usarse como tal, no se pueden desarrollar las actividades deportivas cómodamente porque interfieren con el dictado de clases en las aulas y con los horarios de recreo. Más aún, hay una escuela a la cual este gimnasio pertenecía que, directamente, tuvo que prescindir de ese espacio deportivo.

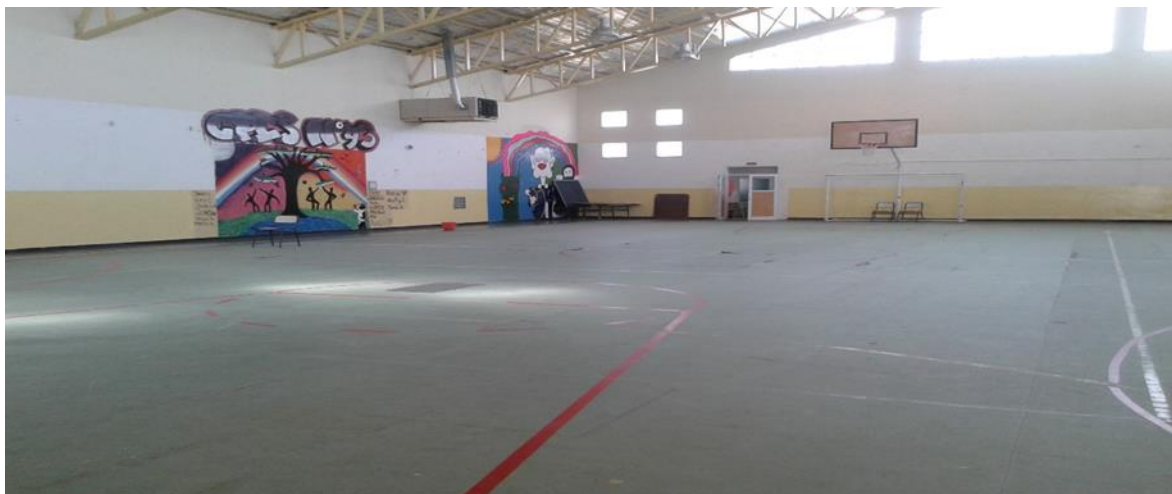


Foto N° 2: Vista desde la puerta de ingreso de la ES1. Al fondo se observa aro y arco y la puerta de una de las aulas

Al ser un gimnasio, el espacio no fue planificado para tener aulas de clase. Cuando la escuela comenzó a funcionar, no tenía aulas, sino espacios pequeños que eran destinados al guardado de elementos de educación física y de limpieza, y otros espacios pequeños para

el funcionamiento de una secretaría, cocina y baños. De modo intempestivo y, bajo la lógica del tener que resolver rápido con materiales de construcción en seco, principalmente *durlock*⁴², construyeron aulas en la planta baja y en los pasillos de la planta alta.

Desde los inicios, relatan la vicerrectora y una de las secretarias, no tenían nada, ni un escritorio. Apuraba el inicio de clases y aún no había mobiliario. En abril de 2014 recién pudieron comenzar las clases. Algunos padres se sumaron solidariamente para proveer de mástil y rejas a la escuela para evitar los robos. “*Todo suma*” nos decían, también: así, con la plata del quiosco se compró un equipo de música (que luego les fue robado) y tazas y jarra plástica que utilizaron en un acto escolar para servir chocolate caliente a los alumnos, entre otras cosas.



Foto N° 3: Gimnasio en sí. A la derecha se observa el primer piso con aulas incorporado al gimnasio

Tiene una biblioteca pequeña que es usada también para las clases de apoyo escolar. Hay una preceptoría, también pequeña, en donde los preceptores y tutores pedagógicos llevan adelante sus tareas. La rectoría y la secretaría funcionan en la misma oficina, al lado de la sala de docentes.

⁴² Durlock corresponde a una de las marcas más utilizadas de material en seco, incluso frecuentemente se usan como sinónimos.



Foto N°4: a la izquierda puerta de ingreso a la escuela. En el centro, detrás del arco, el ingreso a la rectoría y la sala de profesores. En el centro superior un aula construida con material en seco. Se evidencian los huecos producidos por las pelotas de fútbol.

La rectoría siempre está con la puerta abierta, en ese espacio reducido se encuentran el rector, la vicerrectora y dos secretarías. Los alumnos en los recreos suelen asomarse y entrar constantemente a hacer preguntas o a esperar a que “abra el quiosco”. Los inconvenientes son varios para el dictado de clases: por un lado la acústica, porque al ser la construcción de *durlock*, hace que los ruidos permeen las paredes e interfieran en las clases; por otra parte, la cantidad de alumnos por curso hace que estén “todos apretados”; incluso, la escuela funciona tanto en turno mañana como en turno tarde, porque la cantidad de aulas no alcanza para albergar todos los cursos y divisiones en un solo turno.

Cuando la escuela abrió en el 2013 como resultado de "la reforma", tenían hasta tercer año de la secundaria; en 2014 se abrió el cuarto año y en el año 2017 abrieron los quintos años y tuvieron la primera colación de la institución. La falta de espacio, que siempre fue una preocupación se tornó más severa hacia mitad y fines del año 2014 al ver

que no tenían ni un aula para los quintos años. Durante la mitad de ese mismo año, los rectores enviaron notas al CPE, le entregaron personalmente a la supervisora del nivel otra nota y hasta fueron a ver al gobernador cuando éste se encontraba en la ciudad en un acto público para solicitarle les construyeran las aulas que necesitaban.

“No sabemos qué vamos a hacer” nos decía la vicerrectora en la última visita del equipo de investigación en diciembre del año 2014. Estaban cerrando el ciclo lectivo aun sin respuesta sobre la construcción de las aulas. Cuando en febrero del año 2015 empezó el ciclo escolar, se tomó la decisión desde Dirección Provincial de Educación Secundaria de cerrar un hall que no se utilizaba y ahí construyeron un aula más para un quinto año.



Foto N° 5: Cerramiento externo del hall para habilitación de nueva aula

Es así como esa demanda de cambio en las escuelas se traduce en confusión y sumatoria de responsabilidad a los miembros de la institución, por cuestiones ajenas al ámbito de influencia de las escuelas. Así, la retórica de la reforma se vuelve cruel y perversa tanto por la rápida construcción de las aulas como por la imposibilidad de construir más en ese espacio.



Foto N° 6: Aula en ex hall de entrada. Al fondo se observan dos baños fuera de servicio

Podemos suponer que a esta escuela le faltan muchas cosas, entre ellas, un espacio físico que resulte apropiado a la cantidad de estudiantes y que se encuentre en condiciones acústicas adecuadas para dar clase. Podemos, incluso, pensar que no constituye una centralidad al momento de la decisión política otorgar a estos espacios las consideraciones sobre las propiedades pedagógicas, lo adecuado o no del mismo, la acústica del lugar, la iluminación, la ventilación, la distribución del espacio, las dependencias. Sin embargo, afirmamos la responsabilización que recae sobre los sujetos porque la observamos en cada acción por sostener la escolaridad: en ellos no hay retroceso ni parálisis, sino movimiento constante. De lo que se trata es de ponerse en movimiento con otros. La iniciativa de los sujetos pasa a primer plano en el compromiso con la institución. Es aquello que plantea Butler (2017) cuando refiere a las acciones que emprenden los sujetos como efecto de la performatividad que produce la política y como expresión de la oposición a la precariedad:

Cuando las poblaciones son abandonadas por los organismos económicos o políticos, entonces se considera que estas vidas no merecen recibir apoyo. Frente a tales medidas, la política de la performatividad de nuestros días insiste en la interdependencia de las criaturas vivas, así como en las obligaciones éticas y políticas que se derivan de toda norma que priva, o quiere privar, a una población de una vida vivible (Butler, 2017, p. 209).

La política de la performatividad, en este aspecto, indica un esquema bipolar que asigna valor a las vidas y las poblaciones, un esquema que opera valorando, sobrevalorando e infravalorando poblaciones e instituciones. La producción afectiva en torno al desvalor por vivir en ese fragmento urbano, por trabajar en esa institución, expresa una presencia estatal desde la precariedad del diseño político de la escuela, desde la ausencia de planificación en obra pública, que performa a los sujetos para garantizarse a sí mismos la vida y vivir en un mundo más justo a través de la lucha (Butler, 2017).

***“Nadie quería venir acá”*: La Escuela Secundaria 2**

Esta escuela secundaria comparte algunas características con la ES1: fue inaugurada en el año 2013, está emplazada en un sector popular de la ciudad y alejado del casco administrativo y comercial, no tiene edificio propio y también le fue asignado un espacio que era de una de las escuelas ex EGB del barrio para su funcionamiento. Por otra parte, sí presenta algunas diferencias, porque no funciona en un gimnasio sino en un sector de una escuela primaria. Ello implica que ambas instituciones –primaria y secundaria- no tienen accesos independientes, sino que comparten la misma puerta de ingreso, además de otros espacios. Con relación a la calidad de la construcción, también se observan notables diferencias: aquí prima la construcción con concreto, aunque el material en seco también está presente. A continuación se describen en extenso estas características.

La ES2 se ubica en un sector que hasta el año 2013 lindaba con el final de la urbanización del barrio y de la ciudad. Hacia uno de los laterales se observa el alambrado que impide el paso y demarca la inexistencia de trazado de calles, allí se puede ver también que se están construyendo casas nuevas de un plan de viviendas estatal. Hacia la parte trasera, nos encontramos con un pequeño cerro y una reciente construcción de un tinglado en el que funcionan talleres de una de las escuelas secundarias técnicas de la ciudad. La escuela se encuentra en un predio enrejado, en el mismo edificio de la escuela primaria. A su lado y, en edificio independiente, funciona un jardín de infantes.



Foto N°7: Vista frontal de la ES1. La escuela funciona en el sector izquierdo del edificio



Foto N° 8: Vista en altura del predio educativo. Hacia la derecha, se observa el edificio de la escuela primaria, el gimnasio compartido y el sector donde funciona la ES2. Hacia la izquierda, el jardín de infantes. Se aprecian algunas viviendas de planes estatales y descampados utilizados como depósitos de basura

El perímetro de la escuela tiene una parte con enrejado y otra con alambrado, tiene un solo acceso vehicular en el frente. Los docentes relatan que prefieren ingresar con sus vehículos para resguardarlos de vandalismos. Algunos de sus vehículos han sufrido el hurto o daño de vidrios, espejos, cubiertas y carrocería, así como sustracciones de efectos

personales. El edificio tiene una sola puerta de ingreso. Una vez adentro, hacia la derecha, se encuentra la escuela primaria y, hacia la izquierda, la secundaria. Para ingresar a la escuela secundaria hay que pasar primero por el hall de la escuela primaria. Hay una puerta vidriada que divide a ambas instituciones. Desde la puerta de entrada se observa una portería donde están los porteros de la primaria y de la secundaria. Éste no es el único espacio compartido. La biblioteca, que también está a la entrada, es compartida y cada institución tiene sus armarios y su personal de biblioteca. Se ve la sala de docentes de primaria y la dirección de la primaria. Es curioso porque, para ingresar a la secretaría de secundaria, hay que anunciarse en la dirección de primaria, ya que queda adentro del espacio de la escuela primaria. Esta disposición se debe a que, del lado de la secundaria, no había espacio para la secretaría, por ello fue trasladada al sector de primaria. El gimnasio también es compartido, su utilización se distribuye de manera dificultosa entre ambas instituciones, evitando superposiciones y conflictos.

La puerta vidriada que funciona como división entre ambas escuelas no posee cartel ni ninguna otra señal que indique a la ES2. Se llega preguntando. Una vez que se ingresa a la secundaria, se accede a un pequeño hall, que es donde se realizan los recreos, donde se sirve el té o leche y donde funciona el quiosco escolar. Allí mismo hay un espacio, también pequeño, que funciona como preceptoría y sala de docentes, donde entran dos escritorios y algunas sillas. En algunas oportunidades observamos cómo en los recreos comparten bizcochos con dulce, galletas, mate y té.



Foto N° 9: Hall de acceso a la escuela y de usos múltiples. Hacia la derecha, la puerta vidriada conecta con el sector de aulas y la oficina de rectoría. Sobre la pared del fondo se lee *“Cada vez que sientas que caes al vacío abre tus alas y empieza de nuevo”*

El hall de usos múltiples, primer espacio al que se ingresa al pasar la puerta divisora entre ambas instituciones, tiene sobre uno de sus lados los baños para mujeres y para varones, un baño pequeño con inodoro en donde se guardan escobas y la sala de preceptores. Uno de los inconvenientes recurrentes de la escuela es el desborde cloacal del baño de varones. Cuando desborda, los desechos líquidos avanzan hacia el hall, generando un ambiente de insalubridad para todos. Como anteriormente se exponía, este espacio es utilizado para los recreos, el desayuno, los actos y otras actividades.



Foto N° 10: Hall de la escuela. Sobre la izquierda las puertas de los baños. En el margen inferior izquierdo, mesa con vasos donde se sirve el té

La rectoría de la escuela, que es también un espacio reducido, tiene en la puerta un cartel colgado que dice “No golpear estamos ocupados. Dirijase a secretaría”. En general, la puerta suele estar cerrada y siempre hay alguien que pregunta qué se necesita antes de llegar a golpear la puerta. Sin embargo, si alguien tuviese que ir a la secretaría tiene que salir de la ES2 e ir a la escuela primaria donde está la oficina.

Por otra parte, no es un detalle insignificante el hecho de que la escuela no cuente con sala de docentes. Los profesores en los recreos se quedan en las aulas, o con los alumnos en hall, o parados en la sala de preceptores. En conversaciones, los docentes manifestaron sentirse incómodos en el momento del recreo, porque no tienen dónde ir y en la sala de preceptores no caben. La sala de preceptores es también pequeña, aproximadamente de 3 x 3 metros y, sin ventana, incumple cualquier normativa. Visto esto, el equipo local de mantenimiento de los edificios escolares colocó un vidrio fijo que tampoco permite la ventilación pero sí la entrada de luz. Una docente explicaba que lo que hicieron no es colocar una ventana, sino un vidrio. En la siguiente foto puede apreciarse el tamaño de la preceptoría y la ventana “que no es ventana”:

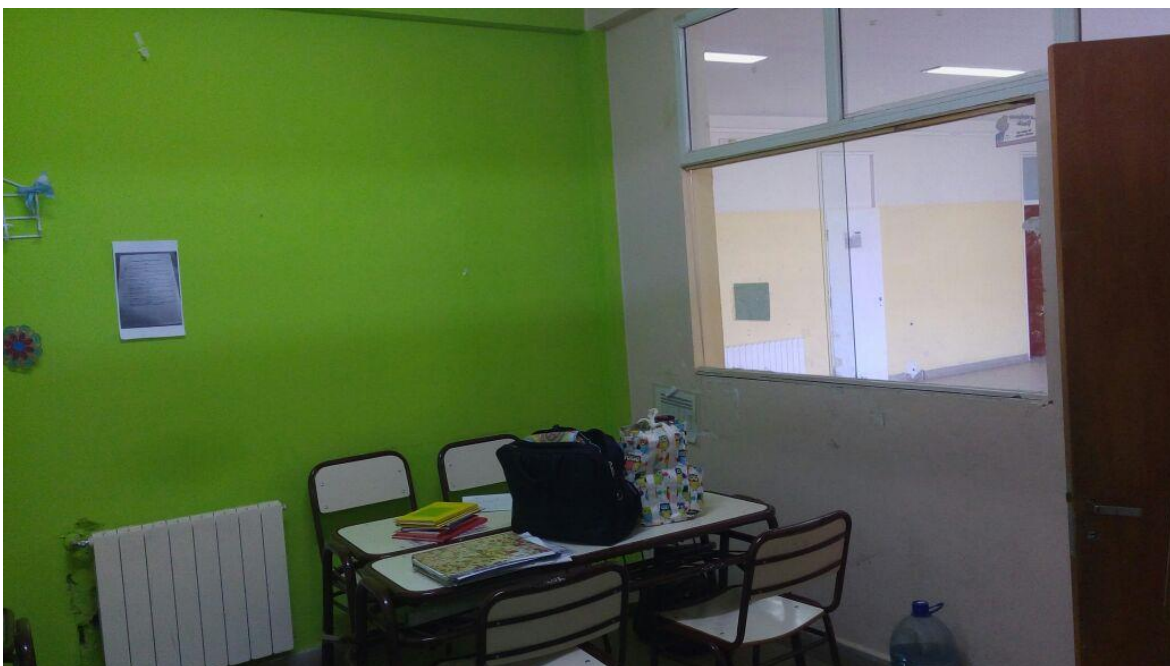


Foto N° 11: Interior de la preceptoría

A diferencia de la la preceptoría, que es extremadamente pequeña para albergar a los ocho preceptores que trabajan allí, hay otros espacios que son grandes y amplios. Por ejemplo, la sala de informática y la sala de plástica son para aproximadamente 20 y 30 personas. Al ser los espacios más grandes, se busca algo parecido a su eficiencia; de forma que, como hay lugar para grandes armarios, se guardan allí los elementos de limpieza. El personal de maestranza ingresa y retira los elementos. Según nos relataba una docente, el personal de limpieza ingresa pidiendo permiso, con educación, pero ello no quita que los estudiantes tengan que pararse de sus bancos para abrir las puertas de los muebles y que la clase, finalmente, se interrumpa.

Por otra parte, una vez que la escuela fue creciendo en matrícula y se fueron abriendo nuevos cursos, se toparon con el inconveniente de dónde ubicar a los estudiantes. Por un tiempo eso se solucionó ocupando aulas en la parte de la escuela primaria, “mezclando a los chicos grandes con menores de edad” según el relato de una docente. Luego, se implementó el doble turno y los cursos se repartieron entre la mañana y la tarde. También se construyó con material en seco un aula para aproximadamente 12 personas en el gimnasio de la escuela primaria, en uno de los laterales en primer piso, a la cual se accede por una estrecha escalera:



Foto N°12: Hacia la derecha: el pasillo y la entrada al aula en el gimnasio. Hacia la izquierda: escalera caracol de acceso al aula

Puede verse en la imagen aún el material en seco, de la construcción sin terminar. Al aula le quedó doble puerta, aunque sólo se utiliza una. La reja que bordea el pasillo que conduce al aula permite mirar hacia el gimnasio. A los problemas de acustización de este espacio, ya sea por el sonido que producen la caldera y/o las actividades físicas, se le suma el encierro por la falta de ventanas que conecten con el exterior. Tiene ventanas cerradas y una que abre sólo hacia el gimnasio.

La rectora nos manifestó que el espacio es un gran inconveniente. Estar “de prestados” no es sencillo. Tienen problemas con las puertas de acceso, que muchas veces son cerradas por personal de la escuela primaria. Asimismo, hay dificultades para realizar actos escolares y para albergar a toda la matrícula. Ella nos decía que quiere una escuela a la que puedan “*ir todos*”, que “*todos los chicos entren*”, que ése es su “*sueño*” y que ojalá algún día “*se dé*”. Es la primera vez que, tanto la rectora como la vicerrectora ocupan cargos directivos y lo hacen con gran empeño, tanto para la gestión de insumos para la escuela como para gestiones de su personal. De nuestras observaciones se desprende que

asumen la tarea con compromiso personal, sobrepasando aquello que es responsabilidad de un director -que, de arquitectura no sabe, ni tiene por qué- e involucrándose en las vidas de los estudiantes. Ambas identifican con agilidad cuáles de sus estudiantes no están bien, a quién le está faltando para comer, quién tiene a sus padres sin trabajo o quiénes tienen problemas con las drogas o el alcohol. Producto de ese conocimiento de sus estudiantes, han buscado la manera de “engañar” la contabilidad y utilizar dinero que era originalmente para arreglos o insumos, para comprar ropa a los estudiantes.

La secretaria nos relataba que, cuando recién abrió la escuela, costó ocupar los cargos docentes, administrativos y directivos. “*Nadie quería venir acá*”, la fama del barrio y la distancia a la que se encuentra del resto de la ciudad eran razones que hacían desistir a la gente. La rectora también recuerda ese momento inicial de cobertura de cargos de docentes y auxiliares como de gran dificultad. Nadie quería ir al barrio, a todos les costaba dejar el auto afuera, entre otros aspectos. De a poco se fueron ocupando los cargos y la escuela le fue ganando al desaliento producido por la inseguridad y los dichos populares del barrio. La secretaria también nos contaba que pidió donaciones por las redes sociales, de libros y mobiliario. También juntaba en la universidad y otras escuelas hojas ya usadas y en ellas hacía las notas de circulación interna en el lado limpio de la misma, “*todo a mano*” porque no tenían tinta para la impresora. Vemos cómo las prácticas de gerenciamiento (Grinberg, 2008) colman la cotidianidad escolar deviniendo en una suma de traspaso de responsabilidades. La impresora que les fue provista por la dirección de escuelas utiliza un tipo de cartucho que no se consigue en Argentina, pronto se encontraron con la imposibilidad de importarlos o de ir a Chile a comprarlos. Este aspecto, en parte, se subsanó con la compra de una fotocopidora con dinero recaudado con venta de comida y de ropa por parte de estudiantes y docentes. Esa fotocopidora se encuentra en la biblioteca y el dinero generado se considera un ingreso para uso interno de la escuela.

Es una escuela a la que le costó, desde sus inicios, y aún le cuesta día a día llevar adelante su tarea. Los sujetos que la hacen ponen todo de sí, “ruegan” por un libro de actas, “piden” hasta por lo más elemental, “sueñan” con tener un espacio en el cual no sentirse invasores, “diseñan” espacios al tiempo que proyectan un futuro mejor y más igualitario para ellos y para los estudiantes. Al decir de Butler (2017) las vidas de los sujetos en las instituciones están implicadas con otros procesos sociales de vida en un mundo en sentido

amplio, en que se efectúa una distribución diferencial del valor de las vidas, produciendo efectos y afectos:

(...) esta vida que es mía es el reflejo de un mundo que está dispuesto de tal forma que distribuye el valor de la vida de manera diferenciada, un mundo en el que mi vida está más o menos valorada que la de los demás. Dicho de otro modo, esta vida que es mía me devuelve el reflejo de un problema de igualdad y de poder y, en un sentido más amplio, de la justicia e injusticia de esa asignación de valor (p. 201).

En suma, las expresiones con las cuales docentes y directivos describían a sus escuelas nos impactaron desde el inicio del trabajo de campo y aún lo siguen haciendo por la producción afectiva que denotan. La conciencia de vivir situaciones de desigualdad e injusticia está presente en las acciones que emprenden, motorizando cruelmente ese accionar. Ello, porque en los sectores desvalorizados socialmente, los sujetos saben que no cuentan con el apoyo ni se ubican en la agenda de prioridades políticas y deben por su cuenta tomar las riendas de los asuntos.

Las expresiones nos siguen impactando mucho más cuando pensamos que esta investigación comenzó en el año 2013 y estamos en el año 2018 y la situación de precariedad de los edificios y de las vidas dentro de ellos sigue siendo la misma. En el mientras tanto, ocupar un espacio que antes era de otros genera convivencias conflictivas. Esto hay que mencionarlo: no es que no había nada sino todo lo contrario. Allí, en esos espacios en los que se inauguraron nuevas escuelas ya había escuelas, otras, pero había espacio habitado y una pertenencia construida.

Aunque la escuela sea un gimnasio más que una escuela, aunque las aulas no parezcan aulas, aunque nadie quería ir a trabajar en ellas, encontramos un conjunto de personas que trabajan, un conjunto de fuerzas que agencian y eligen continuar habitando en esos espacios, apostando a generar mejores condiciones de escolarización para los estudiantes en los sectores de la ciudad que mayor pobreza presentan.

TERCERA PARTE

TECNOLOGÍAS DE REGULACIÓN Y E/AFFECTOS

CAPÍTULO 5

VIVIR EN REFORMA: LAS ESCUELAS EN ESTADO DE REFORMA PERMANENTE

Breaking News: las escuelas en estado de alerta. Estrategias diferenciadoras como efecto de vivir en reforma La novedad como tecnología de regulación en la retórica reformista. Configuración de un campo semántico de reforma, su circulación y apropiación. “Animarse a”: el llamado a la revisión e innovación para la puesta en acto de los cambios en el curriculum escolar. Efectos ethopolíticos: mirarse a uno mismo. Reflexión, autogobierno y responsabilización.

En este capítulo se sostiene como hipótesis la necesidad de recuperar a través de la experiencia de los equipos directivos, de docentes y equipos de asesoría pedagógica, que la recepción de la reforma es vivida en las escuelas como irrupción, cuyo devenir está signado por la premura de las agencias oficiales, produciendo un malestar generalizado. Algo de ello fue trabajado más arriba respecto de la temporalidad. Aquí importa centrar la mirada en cómo opera la reforma y su retórica como tecnologías de regulación. Esto es, describir cómo las escuelas y los sujetos se encuentran “viviendo en reforma”.

Los cambios que no se detienen y que llegan a las escuelas por múltiples vías de comunicación, producen subjetividades en estado de alerta. La espera de las *breaking news* cotidianas se suma al conjunto de complejas tareas que sortean los directivos y docentes diariamente. Esa espera es cruel y supone no un volver a empezar sino un seguir sin detenerse a procesar. A partir de la noción de *breaking news*⁴³ avanzamos en la descripción y comprensión de unas lógicas de información descendente, que convierten a las políticas en noticias a corto plazo y de último momento.

Los múltiples tiempos, las diferentes agendas políticas, la diversidad de textos políticos que llegan a las escuelas de manera permanente, producen la percepción de la reforma como una constante que no se detiene. En las escuelas, docentes y directivos se encuentran envueltos en la tarea de “estar atentos” a las últimas noticias de la política educativa que, en general, suponen celeridad de puesta en acto. Estar preparados, la capacidad de adaptación a las cambiantes situaciones da cuenta de cómo la flexibilidad, efecto de la regulación, se instala en la escuela y en el ser docente. Hacen cuerpo y carne los mandatos de la gestión que, entre otras cosas, involucran el estar preparados “para” (Grinberg, 2008).

La narración propia de la construcción del hecho noticioso desaparece en pos de una noticia que trae consigo otra novedad, pero que llega fragmentada, por múltiples vías y en momentos muy diferentes. Ante esta situación, vemos en las escuelas el desarrollo de mecanismos para la búsqueda de la información y la estructuración de redes de

⁴³ Utilizamos la expresión en inglés para poner en foco aquello que producen las novedades de la reforma cuando devienen noticias de último momento. En ese sentido, *break* denota un corte, una ruptura o interrupción en lo que se está haciendo, direccionando la atención a un tema o tópico. En general, las *breaking news* interrumpen la programación e instalan un suceso en su novedad, casi al tiempo que éste ocurre.

comunicación interinstitucionales, cuyo principal objetivo es tomar contacto con la novedad.

En este marco, se produce un "efecto de reforma" en sí, esto es, la certeza de la incertidumbre (Grinberg, 2015) y, por tanto, de que hay que cambiar. Efecto de reforma que se expresa en los modos en que operan un conjunto de tecnologías políticas orientadas a la identificación del cambio y la novedad, difuminando los fundamentos políticos y pedagógicos de las transformaciones.

Asimismo, identificamos la producción de estrategias diferenciadoras como efectos de reforma. Cuestión que supone entender las dinámicas escolares y las relaciones entre las escuelas y las agencias oficiales como relaciones de fuerzas en las que se ejerce el poder en múltiples direcciones. Las estrategias diferenciadoras que identificamos en los relatos de los docentes, ponen de manifiesto la recepción de la reforma como una "bajada" literal de arriba hacia abajo. De manera que, a partir de la utilización de los adverbios de lugar "arriba-abajo", se explican las vivencias de estar en ese abajo que es la escuela, recibiendo la novedad y cumpliendo con los tiempos y demandas impuestas por el "arriba". Son efectos que se producen en tiempos en que el "*vivir en reforma*" involucra la reforma del sí mismo (Grinberg, 2008).

Las reformas son actos de gobierno (Giovine, 2008, 2012) que expresan voluntades de regular las conductas de los sujetos. En el modo en que la reforma se presenta, como una reforma pensada desde "arriba", vemos que los sujetos son llamados a reformar-se, a cambiar-se. Al decir de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) las reformas buscan "(...) modificar los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones «de actuar», y por lo tanto de llenar de significado una reforma, esto es, los docentes" (p.22).

Los procesos de reforma atraviesan a los sujetos mediante tecnologías performativas (Ball, 2002) y configuran parte nodal de aquello que Rose (2012) dio en llamar la ethopolítica. Esto es, actúan a nivel de los sentimientos, las creencias, los principios rectores, donde el sí mismo es puesto en jaque. Sostenemos que la revisión, la reflexión sobre sí y la auto-responsabilización se ensamblan en las preguntas que los docentes se realizan en el llamado a volverse mejores de lo que son. En el trabajo de campo nos encontramos con los cuestionamientos, reflexiones y preguntas que se hacían los docentes a sí mismos al momento de hablar de la reforma. Claramente, al compás de la

reforma curricular y su puesta en acto aparece el hecho de poner bajo la lupa la propia práctica, el desempeño y la evaluación de cómo hacer las cosas mejor. Son esas formas de ver-se y analizar-se las que se describen y analizan como efectos ethopolíticos de la reforma curricular.

Por otro lado, nos adentramos en los relatos de los docentes, equipos directivos y asesores pedagógicos, en torno a la identificación de lo nuevo o la novedad. Sostenemos que, en tiempos de reforma, la novedad es una tecnología política que actúa con efectividad en tanto comienza a formar parte del lenguaje cotidiano en las escuelas para explicar lo que está aconteciendo. La novedad como tecnología, junto a otros términos, conforma un campo semántico que se expresa en las retóricas reformistas. Una retórica que se instala a partir de énfasis contruidos en las instancias de comunicación formal a la vez que orienta la interpretación de esos textos. De modo que un conjunto de términos nuevos se instala, opera, circula, regula, a partir de diversos modos de apropiación en los sujetos. Como parte de esa retórica aparece la apelación a la novedad, que tiene un efecto potente para instalar los procesos de reforma en las escuelas.

A partir del análisis de relatos de docentes, directivos y asesores, se advierte cómo operan las tecnologías de gobierno, de conducción y auto-conducción, en la producción de sujetos flexibles y creativos en un entorno en que se identifica el cambio y la novedad como buenos *per se* (Grinberg, 2008). Se precisa flexibilidad, creatividad y, principalmente, “animarse”, para comprender y aprender a convivir con dinámicas escolares que constantemente se están reconfigurando. Esto aún más en escuelas que, como en las que se realizó el trabajo de campo, atraviesan complejas configuraciones espaciales y tensiones, producto de procesos de cesión, ocupación y circulación en los edificios escolares. Allí, educar es casi un arrojito de buena e individual voluntad, que queda manifestada en un “hacer” que vence a la queja y el malestar.

Vemos cómo, a partir de la retórica reformista, se insta a los sujetos al desarrollo de actitudes y capacidades vinculadas a la revisión, la innovación, la creatividad y el emprendedorismo. Ahora, en línea con lo propuesto en el capítulo anterior, la apelación a la innovación deviene responsabilización en la puesta en acto de la reforma y sus resultados.

Este punto se sostiene en un doble rastreo de los enunciados que no pretende cotejar discurso y hecho, sino trabajar en el interior de las prácticas discursivas y no discursivas. Por un lado, seleccionamos algunos documentos oficiales de reforma que debatimos anteriormente y que aquí los incluimos a los efectos de mostrar el ensamblaje de términos nuevos que componen las retóricas reformistas. Por el otro, analizamos relatos de docentes en el marco de una jornada de presentación del DC organizada por el ETC. Estas instancias de comunicación son entendidas como momentos de difusión y refuerzo del conjunto de enunciados y términos que componen las retóricas reformistas.

Retomando las problematizaciones del Capítulo 3, aquí abordamos específicamente cómo llegan las transformaciones curriculares a las instituciones, cómo se comunican, qué énfasis se realizan en esas comunicaciones y cómo son recibidas en escuelas que viven un estado de reforma permanente.

5. *Breaking News*: las escuelas en estado de alerta

Previamente expusimos que la reforma curricular es vivida en la escuela como una irrupción. Su llegada y recepción, así como su puesta en acto, fue intempestiva en el nivel de la escuela, provocando malestar y confusión respecto de qué cambiar y cómo hacerlo. Así, como indicamos, las comunicaciones de las transformaciones a las escuelas se realizaron a fines del año 2012, casi iniciando el receso estival. Menos que poco tiempo tuvieron docentes y equipos directivos para, en febrero del año 2013, poner en acto las transformaciones generales y curriculares de la reforma. El escaso margen para anticipar y prever es una constante desde el año 2013 hasta la fecha. Cada cambio se recepciona en la escuela demandando prontas y perentorias respuestas, casi como si sólo requirieran una “aplicación”. Como si todo estuviera dado para que simplemente ocurra.

En este escenario, ni bien se entra a la escuela pareciera que está en un estado de reforma permanente que insta a los equipos directivos, asesores pedagógicos o docentes a desarrollar capacidades de atención y alerta. Ello se complejiza en escuelas como las descriptas, que no cuentan con telefonía fija ni internet y dependen de los mensajes por celular o de la buena voluntad de colegas de otras escuelas. Las *breaking news* educativas se caracterizan por llegar a las escuelas sobre los límites, de inicio o finalización del ciclo

lectivo, o sobre el inicio o finalización de la jornada escolar. Las transformaciones escolares devienen noticias de último minuto: en cualquier momento llegan y lo único seguro es que llegarán, no se sabe bien qué ni cómo. Las *breaking news* rompen con todo criterio de elaboración de la noticia; no hay regla de producción, más que el hecho de que sea de último minuto. Entre otros aspectos, la narrativa de la novedad se diluye en la novedad en sí; la claridad y precisión del mensaje se tiñe en las lógicas de una información difusa; el soporte de esa novedad es variable, confundiendo aún más dónde centrar la atención ante su llegada. Así, las *breaking news* educativas contonean la cornisa de los tiempos, colocando a los sujetos en una posición de expectantes permanentes, cuando no de consumidores de la novedad. Se trata, entonces, de permanecer en órbita, suspendido en las ondas continuas, algo que, como Deleuze (1999) plantea, requiere del desarrollo del *surf* como el nuevo deporte. Ello porque: “El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada” (Deleuze, 1999, p. 279).

En tiempos líquidos (Bauman, 2007) como los que atravesamos, la noticia es a corto plazo y pierde rápidamente su vigencia, sin embargo y, a pesar de su perennidad, las *breaking news* reformistas provocan efectos en el largo plazo alterando las dinámicas escolares. Interesa, entonces, atender a los sucesos en tanto se producen como noticias novedosas y los efectos que producen como ondas que se expanden en múltiples sentidos:

(...) un acontecimiento es tanto más noticiable cuanto mayor sea su posibilidad de producir hechos futuros o de provocar comentarios que den lugar a nuevos hechos (...) Los acontecimientos con un valor de noticiabilidad alto por su impacto en la sociedad (...) aseguran el establecimiento de una serie que se abre a nuevos hechos o a comentarios en los distintos niveles de la sociedad y que a su vez producen nuevos acontecimientos (Martini, 2000, p. 52).

Tal como señalamos en los capítulos 3 y 4, analizamos la reforma como una serie de sucesos encadenados o, incluso, sería más acertado decir en clave microfísica (Foucault, 1992), como una serie de micro sucesos. Los sucesos como las *breaking news* son siempre construcciones, prácticas sociales de producción de la novedad. En este punto, es oportuno señalar que nos enfocamos en la producción de la novedad, en su comunicación, circulación y efectos, desde la perspectiva de los docentes, equipos directivos y asesores

pedagógicos. Esto involucra la descripción de las *breaking news* en tanto noticias que contienen lineamientos de transformaciones educativas, atendiendo a cómo llegan, cómo las reciben, cómo se “cuentan” unos a otros y cómo son vividas por los sujetos. Ello, permite dar cuenta del desarrollo de capacidades de espera y atención que conforman un estado de alerta permanente que, por supuesto, no reducen el nivel de shock que algunas *breaking news* producen. Una docente da cuenta de cómo inician el ciclo lectivo con la noticia de las nuevas materias en el marco de la reforma curricular:

*“(…) ni bien **nos reincorporamos** [refiere al año 2016] nos avisan de ese **cambio** así que para **finales** de febrero nosotros trabajando para ese espacio, viendo a cuatro manos. Esto me pasó en todas las escuelas que trabajo” (Amanda, docente ESI, 2017).*

Aspecto que otra docente también remarca:

*“la curricula llegó a **principio** de año para el espacio de introducción [materia nueva] y hubo que planificar **sobre** la marcha” (Docente, registro de campo Jornada de ETC, 2015).*

Tal como indicamos en capítulos precedentes, como parte de las transformaciones, se definieron nuevas estructuras curriculares y espacios de acuerdo a las orientaciones de las secundarias. En ese sentido, las docentes se refieren a esos espacios curriculares nuevos cuya planificación se realizó en menos de un mes. El DC con los espacios nuevos del ciclo orientado se aprobó en diciembre del año 2015 y en las escuelas sólo había circulado una versión borrador. Esta situación implicó que, en febrero del año 2016, entrara en vigencia ese DC nuevo, apresurando la planificación docente. Los docentes “a cuatro manos” planificaron espacios curriculares nuevos, de los cuales se enteraron apenas llegados del receso de verano. Es que, concretamente, como explicita esta docente:

*“(…) todos los años hay **cambios**. Todos los años van cambiando y aparecen materias **nuevas** y no te viene el perfil docente” (Elena, docente ESI, 2017).*

En la reflexión respecto de la puesta en acto de la reforma, la docente concluye que, desde el año 2013, todos los años hay cambios. La seguidilla de modificaciones establece como regularidad la idea del cambio seguro. Hay certeza de que los cambios asomarán por

las puertas de la escuela, que están a la vuelta de la esquina o gestándose en las agencias oficiales. En este sentido, Grinberg (2008) expresa que el llamado de la subjetivación en nuestros tiempos se elabora en torno al “*Si no cambias, te extingues*”, un mensaje que trasluce los relatos de la auto-ayuda en los cuales el aprendizaje central es prepararse para cambiar. Grinberg (2008) reflexiona en torno a los relatos de la auto-ayuda y cómo son leídos como textos pedagógicos. Retomando el texto *¿Quién se ha llevado mi queso?*, indica que la auto-ayuda como relato de la formación se basa en ponderar disposiciones de adaptación al cambio por sobre las creencias y estructuras tradicionales. El mandato de los relatos de la auto-ayuda se ensambla con prácticas de auto-gerenciamiento que motivan a los sujetos a andar sus propios caminos, con sus propias virtudes, emprendiendo una carrera cuya meta siempre se aleja un kilómetro, volviéndola un curso permanente. Así, si hay algo que queda claro en los relatos es que los cambios o, más bien, el cambio, llegó a la escuela para quedarse. De manera que los sujetos deben estar atentos a su llegada:

*“Asesora: Nosotros teníamos un borrador y este año a **principios** de Febrero llegó otro con **nuevos** espacios. Es todo muy **reciente**, muy muy nuevo. Siempre tenemos que estar pendientes a las nuevas cosas porque siempre sucede algo a **último momento**.*

Investigadora: ¿Cómo se enteran de esas novedades? ¿Alguien les comunica o llega alguna documentación a la escuela?

*Asesora: A veces llega y a veces no (...) lo que hacemos es preguntar a rectores de otros colegios y ellos nos mantienen informados o nos prestan la documentación nueva y sacamos fotocopia...no? del material que llega de **última hora**” (Julia, asesora ES2, 2016).*

Hay que centrar la atención y ser expectante de las novedades de los lineamientos políticos que a veces llegan y a veces no. Estar pendientes de la novedad de último momento, a las *breaking news*, implica desarrollar estrategias para informarse a fin de garantizar estar al tanto y de realizar una correcta interpretación de los cambios. De manera que los lazos solidarios interinstitucionales cobran fuerza y sostienen el proceso de difusión de los cambios para cumplir no sólo con la letra de los mismos, sino también con sus tiempos. Así, se desarrollan de manera absolutamente informal y, como respuesta a la necesidad, redes interinstitucionales fundamentalmente para estar comunicados. Ello

expresa que no estamos ya en la era del disciplinamiento sino en la del control (Deleuze, 1999) en la cual la nueva moral es estar comunicados permanentemente. Es “(...) el “tiempo real” del on-line y la telefonía móvil. Decía Deleuze que en las sociedades de disciplina siempre se estaba empezando de nuevo, mientras que en las sociedades de control “nunca se termina nada” (Costa, F., 2012, p. 141).

Nuevamente observamos que el hecho de estar pendientes de las noticias de último momento se vincula a las transformaciones curriculares. La asesora describe el momento de recepción de los espacios nuevos en tono similar a como hicieron las otras dos docentes. Ello permite advertir la escisión que se produce en la reforma del curriculum a partir de la fragmentación característica de su recepción y puesta en acto. Llegar en partes y a último momento a las escuelas, provocando la construcción parcializada de las transformaciones. Es posible identificar este aspecto cuando las docentes hablan de materias o espacios nuevos en vez del diseño curricular. Como vimos, ello es efecto de una reforma curricular que llega a las escuelas en cómodas cuotas, a último minuto, adeudando una visión más integral de las transformaciones en el marco de la escolaridad obligatoria. Esa fragmentación se produce, asimismo, a partir de la confusión generada por la circulación, en las escuelas, de diferentes documentos que refieren a lo mismo. La vorágine acontece entre un diseño curricular provisorio, que se comenzó a utilizar para planificar y un diseño curricular definitivo, que llega en partes y que acusa modificaciones al documento preliminar.

Siguiendo con la descripción de cómo las transformaciones curriculares devienen *breaking news*, puede apreciarse la frecuencia de las incidencias a partir de las adjetivaciones y otros términos que utilizan los docentes y asesores para dar cuenta de sus vivencias. En este sentido, venimos resaltando en negrita aquellas adjetivaciones y términos utilizados con recurrencia por los docentes para dar un marco descriptivo y comprensivo de la propia vivencia:

*“El problema es que viene la información a **última hora** y no hay tiempo de prepararla y de procesarla, entonces como que el año pasado a **último tiempo** dijeron que había que designar a quién y cada profe se encarga de seleccionar la bibliografía y hacer el programa y toda la planificación*

porque son nuevos [refiere a los espacios curriculares]” (Natalia, docente ES2, 2017).

El inicio o la finalización del ciclo lectivo suelen ser los momentos cumbre para la llegada de las novedades, que obliga a las escuelas a interpretar y traducir las políticas en el curso de las clases y actividades, o bien dejando a los sujetos sin margen para la interpretación. “Procesar” los cambios requiere tiempos, más aún cuando ello se vuelve una acción solitaria en torno a la preparación de una materia. Los espacios curriculares nuevos, que son los espacios correspondientes a la nueva estructura curricular de las orientaciones de la secundaria, ponen en jaque a los docentes al contar con escasos tiempos para su puesta en acción. Situación que es vivida como una experimentación:

“Creo que hubiera estado piola que nos enteremos con más tiempo. Porque si no, en definitiva somos conejitos de India, en los que prueban a ver cómo sale” (Cecilia, docente ES1, 2016).

Los sujetos y objetos de las políticas (Ball et al., 2012) demandan tiempo para procesar los cambios, tiempos para leer y entender de qué viene la cosa. La comparación con un animal utilizado para la prueba y la experimentación, denota el nivel de afectación (Ahmed, 2004, 2010; Berlant, 2011) que producen las *breaking news* y la planificación de las transformaciones curriculares. Ello lindando con un sentir infrahumano en el asunto. Por otra parte, “*ver cómo sale*” indica una experimentación al menos en dos sentidos: sobre los docentes y sobre los estudiantes. De manera que estamos ante prácticas de lectura, interpretación y traducción de las políticas que siempre están impregnadas de relaciones de poder. La traducción de las políticas es un proceso complejo que tiene lugar en ámbitos institucionales, no se realiza en un vacío sino en una trama de relaciones y acciones que conforma la vida escolar (Ball, 2004). De forma tal que, aunque parezca una tarea individual y así se realice, en toda su extensión esa práctica o conjunto de prácticas de traducción, están atravesadas por regulaciones sociales, jerarquías y relaciones de poder. A cada paso la traducción de la reforma curricular requiere del desarrollo de capacidades y de la asunción de posiciones. Estarán aquellos que, en ese proceso institucional de traducción, desempeñen una posición emprendedora, negociadora, narrativa, crítica, receptiva, entre otras (Ball et al., 2012).

El proceso de traducción de las transformaciones requiere de instancias vinculadas a la narrativa, de sujetos que ocupen posiciones institucionales de presentación, explicación y relato de lo que está sucediendo y de lo que “hay que cambiar” para, de alguna manera, producir un efecto integrador en las políticas. Podría esperarse que la tarea de narración de las políticas en las escuelas sea efectuada por los equipos directivos pero, como venimos mostrando, ellos también se ven confundidos en el oleaje reformista y sujetos a los tiempos y agendas oficiales. Ello opera en contra de cualquier intento de relato y de “procesamiento” conjunto en las escuelas. Las *breaking news* justamente, funcionan con un principio distinto al de la integración y el relato. Funcionan con un principio de fragmentación de la novedad y de la sorpresa de último minuto.

No nos referimos siquiera a historias sofisticadas, sino a un relato que aporte a la comprensión de conjunto de las políticas de reforma. Aun así, encontramos que los sujetos, en el trabajo con las políticas, despliegan sus propias narrativas para hilar un proceso amplio que los excede, pero los involucra en su materialización:

“Ahí aparecieron muchísimos documentos: el 365 por ejemplo. Pero iban pasando y lo que nosotros leíamos era un borrador, el 312 también que era el que estábamos leyendo que refiere a todo lo que tenía que ver con la implementación de la nueva estructura. Porque ahí aparecían cargos, cómo se distribuían los nuevos cargos en el equipo de orientación por ejemplo, y después diferentes formas también de seminarios, foros, talleres” (Natalia, docente ES2, 2017).

El cambio en sí, lo que hay que cambiar cobra fuerza en el relato de la docente. Ella hace un racconto de los documentos de reforma de la estructura general de la educación secundaria y, específicamente, se refiere a lo curricular respecto a los formatos de las materias. Los documentos van pasando y modificando, a su paso, las actuaciones y modos de pensar. La simultaneidad y frecuencia de los diferentes documentos que van llegando a las escuelas desde el inicio de la puesta en acto de la reforma, supone el desarrollo de capacidades de lectura y adaptación:

*“Este año a fines de febrero cuando compensan para promocionar al año siguiente pueden hacerlo con tres materias previas, pero fue todo de **última hora** (...) Y bueno, todo los cambios... lo que se ve es que se los dan sobre la*

*marcha, como que aparecen **de repente** y vos te tenés que ir adaptando sobre la marcha. Esto se ha sufrido desde este cambio de la nueva secundaria van sacando **una resolución y otra y otra!!!**, cuando querés empaparte en una ya tenés otra, o también se dice una cosa y al rato se desdice y vos tenés que **adaptarte** (...) entonces el docente es como que se tiene que ir adaptando a los cambios que se van dando ahí sobre la marcha (...) hay que estar al día y la información al venir de Gallegos viene **muy sobre la hora**” (Natalia, docente ES2, 2017).*

En este fragmento, además de las referencias a las transformaciones en la secundaria, la docente incluye una referencia a una modificación transitoria en el régimen académico, que consiste en la promoción de los estudiantes con tres espacios curriculares adeudados. Históricamente, los estudiantes promocionaban al año inmediato superior adeudando hasta dos materias. Otra docente también lo manifiesta:

“(...) ahora este año, con todo lo que pasó el año pasado y todo eso que hubo poca clase qué sé yo, vino ahora en febrero una resolución donde dice que ahora los alumnos pasarán con tres espacios pendientes” (Elena, docente ES1, 2017).

Se realizó esta modificación transitoria en el marco del nuevo régimen académico pero, fundamentalmente, asociado a la disminución de días de clases en el año 2016. Sin embargo, es una modificación que todavía se conserva a la fecha, puesto que en el año 2017, los días de clases rondaron también en el 50 % de los 180 días previstos⁴⁴.

Vemos cómo las resoluciones y/o documentos llegan en simultáneo o uno después de otro y a última hora, y no sólo eso, sino que llegan en sus versiones preliminares, como sostiene la docente, desdiciendo lo anterior. Los documentos de reforma, y otros también, llegan a las escuelas y son recepcionados “de repente”, irrumpen colocando a los sujetos en situación de adaptación constante e incesante esfuerzo de comprensión de la novedad. Estamos ante una reforma que parece ser permanente, que vino para quedarse, como aquello que Veiga-Neto (2002a) llama volatilidad:

⁴⁴ Este aspecto excede el objeto de la tesis, sin embargo, sintéticamente podemos decir que la disminución de días de clases obedece a conflictos salariales del personal docente y del personal auxiliar de las instituciones educativas. Asimismo, la situación se profundiza por los inconvenientes vinculados a la falta de agua en la zona.

Tenemos aún otra consecuencia en lo que se puede llamar volatilidad, ese estado de continua mudanza, esa creciente levedad del ser, esa sensación de inestabilidad en que solo es constante la propia inconstancia. Cada vez más, se vive a corto plazo: todo cambia rápidamente y todo parece (o debe) estar listo para ser descartado- objetos, valores, moda, alianzas, compromisos, afectos (...) Acontece que aquello que está en juego es la velocidad, en tanto es una relación entre el espacio y el tiempo, es también el espacio el que comanda ese proceso de volatilización (Virilo, 2000) (Veiga-Neto, 2002a, p. 174).

En tiempos en que las políticas educativas llegan a las escuelas como información devenida *breaking news*, los docentes, asesores pedagógicos y equipos directivos desarrollan capacidades de expectación y alerta constante. La política es noticia que trae consigo la novedad, reclamando su difusión inmediata y su puesta en funcionamiento automática. De modo que la reforma curricular en su forma noticiosa a corto plazo, opera mediante la novedad, produciendo efectos a largo plazo en las dinámicas escolares. Ello, a su vez, conforma procesos de interpretación y traducción de las políticas (Ball et al., 2012) individuales y fragmentados, obturando una perspectiva integradora de los lineamientos como parte de una reforma estructural del sistema educativo.

Las lógicas de comunicación y difusión de información en tiempos de reforma parecen haber llegado para instalarse conminando a los sujetos en las escuelas a responsabilizarse por la búsqueda de esa información. En el punto que sigue, describimos cómo es vivida esa lógica de comunicación, el mandato que llega mediante las *breaking news* y las imposiciones de las agendas oficiales. Ello condensado en las expresiones de “arriba” y “abajo” que, con frecuencia utilizan los directivos, docentes y asesores pedagógicos.

5.1. Estrategias diferenciadoras como efecto de vivir en reforma

Aquí presentamos el análisis de los relatos de los docentes y directivos en torno a cómo vivieron la llegada y puesta en acto de la reforma en la escuela. Este aspecto se enlaza con el punto anterior, puesto que las vivencias de las políticas de reforma curricular

se vinculan directamente con los modos en que éstas llegan a las escuelas, cómo son informadas mediante las *breaking news*, los modos de participación que se habilitan o no en las instituciones y los tiempos impuestos por las agencias oficiales, entre otros aspectos. Partimos de la idea de que la política educativa que es “escrita” por las agencias gubernamentales (Ball et al, 2012) se vive en las escuelas como una “bajada” en sentido literal. En lo que sigue, iremos discutiendo analíticamente cómo los docentes, directivos y asesores pedagógicos, se auto-ubican en posiciones que no son fijas y cómo utilizan recursos discursivos para describir lo que les produce y cómo son producidos en tanto sujetos-objetos de la política.

Entendemos, en sentido microfísico, que las relaciones de fuerza son múltiples y corpusculares. De manera tal que el análisis será orientado por este planteo, atendiendo a las relaciones de poder como relaciones entre fuerzas, esto es, acciones sobre otras acciones que conforman una situación estratégica:

(...) es una multiplicidad de fuerzas. Toda multiplicidad de fuerzas en relación, es decir según su distancia o según su querer – el querer que las distribuye como obediencia o mando – se define al interior de una situación estratégica compleja (Deleuze, 2014, p. 70).

De forma tal que las estrategias diferenciadoras que suponen el “arriba y abajo”, el “ellos y nosotros” o “los políticos y la escuela”, dan cuenta de esa multiplicidad de fuerzas. Si bien la mayoría de las diferenciaciones se presentan de a pares, no las analizamos en términos binarios, sino como diversas fuerzas que se encuentran, tensionan y luchan en torno a significados.

En las entrevistas realizadas los docentes recurrentemente utilizan las expresiones “arriba” y “abajo” para explicar no sólo la recepción y puesta en acto de la reforma curricular sino, también, los modos de relación entre diferentes instancias de gobierno, los modos de relación entre las supervisiones y las escuelas. El “arriba” y el “abajo” son posiciones que, en los discursos de docentes y directivos, son ocupadas por diferentes sujetos, grupos de sujetos, instancias de gobierno o instituciones. Estos dos adverbios de lugar no son fijos y generalmente aparecen en relación con algo que, si no supone su opuesto, se constituye en una acción diferente. Veamos el siguiente fragmento:

“Pasaba en la organización del cierre donde se decía que tienen que hacerlo así y después a la otra semana había que cambiarlo, y bueno, es como que nos echaban la culpa a nosotros, se decía que era una orden que venía desde allá, arriba” (Natalia, docente ES2, 2017).

Esta docente no identifica quiénes son esos que “dicen” qué hacer, qué cambiar, pero se posiciona a ella misma abajo. Recibe órdenes, en ese abajo en el que se encuentra. Desde arriba se mandan documentos para que los docentes “lean y opinen”, pero esos mismos que son convocados a opinar cuando se encuentran con “la reforma”, sienten no sólo que esas opiniones no llegan a constituirse en propuestas, sino que ni siquiera fueron consideradas:

“Nos trajeron para leer las hojitas de cada materia. A mí me dio la impresión, digo mi parecer, de que teníamos que aprobar algo que ellos ya lo tenían decidido arriba (...) no viajaron de Gallegos hasta acá. El cráneo no viene” (Gisela, docente ES2, 2016).

A la incertidumbre que genera no saber qué sucede con lo producido en esas instancias de lectura y opinión, se suma la frustración de una opinión que queda tirada por algún lado. Entre el arriba y abajo queda el “algún lado” de la opinión. Es para destacar, también, cómo representa la docente a los redactores de la política como “el cráneo” que está en Río Gallegos, la capital provincial. Esta asociación con el cráneo, parece indicar la localización del componente intelectual, de la producción, por fuera de su actividad. Mientras hay unos individuos destinados a “cranear” la reforma, hay otros que están para leer hojitas y aprobar asuntos que ya están previamente aprobados. Hay una tendencia a localizar el poder en un aparato o instancia de gobierno, como observamos en los fragmentos precedentes. Sin embargo, el poder funciona operativamente en su dispersión; es local, si bien no se localiza en un lugar (Deleuze, 2014).

En otras entrevistas los docentes identifican quién se sitúa en ese “arriba”:

“(...) a través de la bajada que provincia nos hace” (Raúl, asesor ES1, 2014).

“De Gallegos mandaron la orden” (Beatriz, docente ES2, 2014).

“Arriba” es el ministerio, es la provincia y es Río Gallegos. En el primer caso,

menciona a la provincia de modo general y en el segundo caso, identifica a la capital provincial (Río Gallegos) como la ciudad en donde se toman las decisiones y donde se encuentra el CPE. Es de la capital de donde “*mandan la orden*”. Esta cuestión de la orden indica “mandar a hacer”. Así lo viven los docentes, se sienten que están bajo órdenes de jerarquías mayores. Hacen cosas por mandato con los cuales no están tan de acuerdo, pero aun así, saben que tienen que hacerlas. Desde “arriba” también se culpa a las escuelas y a los profesores cuando las políticas no funcionan. Tal vez, el problema esté en el planteamiento inicial (Ball, 2004) en cómo se diseña e imagina esa “bajada” a la escuela.

Torres (2000) establece una diferenciación entre reforma e innovación, cuestión también abordada por otros autores⁴⁵. Para ella, los cambios generados por vía de una reforma implican que ese cambio es pensado y diseñado "arriba" para derramarse hacia "abajo" y que, en ese abajo, tiene que ser apropiado y/o ejecutado por los educadores. En cierto modo, la reforma aterriza en la escuela e intenta modificar las prácticas educativas.

Decimos que los docentes, desde la escuela, viven la reforma como una bajada literal, porque remite a cómo describen las acciones que, desde el ámbito político, se promueven y que obedecen a esa lógica. Tanto los modos de comunicación como de participación que se generan, intentan un ajuste próximo a la letra de los textos políticos y una adaptación de los sujetos a los cambios abruptos. A continuación, se presenta otro fragmento de entrevista en el que la docente explica con claridad cómo vivencia estos procesos e identifica niveles jerárquicos de producción y reproducción:

*“Nos **mandan** un borrador que ponen en consideración, pero uno tiene la sensación de que nadie lee lo que uno sugiere. Hacen como que te consultan, pero la versión final después viene exactamente como era el borrador. Es como que se siente una pérdida de tiempo. Es como que no se tiene en cuenta la voz del que tiene que llevar adelante el proceso. Está muy desarticulado entre **los que diseñan** las leyes, los equipos técnicos, los que están en las oficinas, y el alumno y **estamos nosotros** los profes, los maestros, que tenemos que hacer estas bajadas y la realidad del aula es que el tiempo no alcanza, es que hay un montón de factores sociales, culturales, familiares, bueno vos lo sabes. No siempre sale como se pretende en las*

⁴⁵Ver Beltrán LLavador (1992).

*oficinas y sentimos que **no se escucha al docente**, cuando decimos: -no, esto no tiene que ser así” (Gabriela, docente ES2, 2014).*

Es interesante este fragmento por varias cuestiones. Gabriela expresa la desconfianza inicial de la que parten varios docentes cuando se proponen las jornadas de debate en torno a textos borradores o definitivos. Los docentes ya conocen el mecanismo que frecuentemente utilizan desde el Consejo Provincial de Educación a través de las supervisiones y equipos directivos. El “hacer como si” fastidia, porque es el tiempo propio invertido y perdido lo que está tensionado. Y no es sólo el tiempo personal aquel que no vale, sino también la voz de los sujetos. Esta docente es elocuente en sus palabras: “*Es como que no se tiene en cuenta la voz del que tiene que llevar adelante el proceso*”. Son esas voces que no están de acuerdo o, al menos, que tienen algo que decir, las que no se tienen en cuenta. Pero en ese relato y fastidio también hay algo muy preciso. Ella señala “*así no se puede hacer*” y puede parecer una posición de queja. Pero, en el caso del edificio o del seguimiento de los alumnos, sólo queda decir, sencillamente: así no se puede hacer.

La modalidad de participación que se propone a nivel de las escuelas produce cansancio, enojo y, en definitiva, convierte en sinsentido a lo que se hace. De esta forma, es interesante aquello que Torres (2000) señala: “Se cuestiona la pedagogía bancaria en el aula, pero se mantiene en definitiva la gran pedagogía bancaria en el modelo mismo de reforma” (p. 12). Esta autora peruana sostiene que, en las reformas que ella denomina “de arriba o verticales” existe esta tendencia de un discurso crítico en torno al aula, pero que sigue produciendo mecanismos de cuasi participación. Ahora, quizá peor que la falta de participación, es la participación que es dejada de lado. Así, en ese intermedio del arriba y el abajo, queda aquel a quien se le reclama un lugar a la vez que se le niega:

*“Nosotros acá estábamos interesados en tener la modalidad de Medio Ambiente o de Informática (...) hicimos el taller que Gallegos mandaba y fundamentamos, pero **nos negaron** eso y seguimos con Ciencias Sociales entonces” (Roxana, docente ES2, 2016).*

La vivencia de la imposición o el mandato aparece constantemente en las entrevistas como parte de las estrategias diferenciadoras, efecto de las modalidades de comunicación y participación en torno a la reforma. Sostiene Deleuze (2014) que Foucault ha mostrado

cómo el poder no es una entidad, no está fijo, sino que pasa tanto por los dominados como por los dominantes. No es una esencia o atributo poseído, es relación de fuerzas que vincula a lo dominante con lo dominado o viceversa. He aquí otro de los postulados denunciados por Foucault en la conceptualización en torno al poder y su expresión.

Arriba- abajo se vuelve la expresión de una práctica que involucra preguntar pero no escuchar, que es referida tanto a quienes diseñan las leyes, como a los productores de los textos políticos y las oficinas ministeriales:

“Debe ser gente que está en el escritorio, que no pasó por el aula o no dialogó con los directivos o con los profes. No conocen la realidad de los establecimientos. Falta ese puente. No entiendo cómo la gente que está en esos cargos no planifica, no proyecta. No son docentes, a nosotros nos piden que planifiquemos. Vos para planificar tenés que ver qué materiales tenés disponibles, hasta dónde podes avanzar, ves tiempo, ves objetivos. Todo eso tenés en cuenta para planificar. Planificación cero” (Verónica, docente ES2, 2017).

En su relato, la docente identifica “niveles de la bajada”: los que diseñan las leyes y están en los escritorios ocupando cargos y, por otro lado, los docentes que están en las aulas. Aspecto que otra docente también advierte:

“los docentes no somos quienes proponemos” (Amanda, docente ES1, 2017).

Establecen una diferenciación al decir que aquellos que están en los escritorios, fuera de la escuela, exigen planificar cuando ellos no lo hacen, y que son los docentes quienes sí planifican diariamente, pero no quienes proponen. Esa desarticulación o falta de “puente” de la que habla Verónica, es más que una declamación, forma parte clave de la experiencia de la reforma y define el modo en que es vivida por muchos otros docentes y directivos. El desajuste es una de las características que suelen identificar quienes se han ocupado de estudiar las reformas educativas y, a su vez, una de las grandes problemáticas vividas en las instituciones. Así lo expresa Torres (2000):

Es en la escuela donde se percibe la pertinencia, coherencia y calidad de las políticas y del paquete de reforma, o bien las fallas de diagnóstico y diseño, la improvisación, la descoordinación, el desconocimiento del sistema y la

institución escolar. Cada una de las piezas puede incluso estar bien pensada, pero lo que cuenta es el rompecabezas. Lo que sucede a menudo con las políticas educativas al "bajar" a la escuela es que las piezas del rompecabezas no encajan, llegan incompletas o en el orden equivocado. Entre la reforma en el papel y la reforma en la realidad, la distancia puede ser muy grande (p. 43).

Es la escuela el *locus* donde se advierten los desajustes, la falta de previsión y conocimiento de las condiciones para la puesta en funcionamiento de las políticas educativas. Son los sujetos en las escuelas quienes se ven envueltos en la premura y en la improvisación de los procesos de puesta en acto de las reformas. Más aún, en las escuelas que cuentan con las peores condiciones, esa brecha entre lo escrito y la acción se hace mayor: pensemos que son las escuelas las que salen a transformar un gimnasio en una escuela.

La idea de la bajada, de que hay algo que realizar, de aquello que de arriba se manda, aparece con transparencia y frecuencia en las distintas entrevistas que realizamos y, en algunos casos, aparece con intentos de justificación:

*“Esto no es problema de los colegios, sino de la parte central, de la parte de **arriba**” (Romina, docente ES1, 2014).*

No son ni las escuelas ni los directivos los que toman las decisiones y que más afectan a la escolaridad. Ello aun cuando son quienes deben "implementar" esas decisiones y, por tanto, se encuentran muy rápidamente con los límites de las decisiones, de su realización, así como con los efectos que tienen en la vida escolar. Los directivos y docentes de las escuelas tienen una autonomía relativa respecto de cómo accionar ante los cambios.

*“Yo me pongo en **el lugar que estoy** y que es la escuela ¿cierto? (...) en la escuela vemos o **nos dicen**: ahora hay que hacer esto, ahora se cambian las materias, ahora se cambia la evaluación (...) hay como una parte de la discusión que en la escuela **nos perdemos**” (Natalia, docente ES2, 2017).*

La vivencia imperativa de la reforma y su bajada aparece en múltiples ocasiones. Nos detenemos en las formas discursivas (que aparecen en negrita) a las que recurren los

entrevistados para explicar cómo lo vivieron ellos:

*“También **nos bajaron la orden** de que los profesores que tengan más de dos horas institucionales **se tienen** que dedicar a armar el dispositivo de apoyo a contra turno” (Verónica, docente ES2, 2013).*

*“Nos **bajaron una hojita** que decía “Sugerencias para tener en cuenta” (...) nos pedían (...)” (Amanda, docente ES1, 2017).*

*“En febrero ya **nos bajaron** (...)” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).*

En la mayoría de los casos se utiliza el pronombre “nos” de la primera persona del plural para hablar de la “bajada de arriba”. No identificamos en las entrevistas la utilización del pronombre personal en singular. Este aspecto será retomado más adelante, pero podemos anticipar que no es que los sujetos se ubican en el lugar del accionar autónomamente, sino que fueron preparados, informados, les pidieron, les dieron sugerencias, les bajaron, les mandaron qué hacer. La diferenciación entre, por un lado, estar en la escuela, no proponer y “tener que hacer” y, por el otro los “cráneos”, que mandan y “bajan” es central para describir cómo se vive el hecho de estar en reforma en la escuela. Tal como venimos sosteniendo, son relatos que dan cuenta de las relaciones de fuerza y ejercicios del poder.

Ball et al., (2012) señalan que no todas las políticas son lo mismo, identifican políticas imperativas y políticas exhortativas. Ambas implican formas distintas de producción de las relaciones de poder. Las políticas imperativas buscan producir un sujeto fundamentalmente pasivo, lo que denominan un "profesional técnico". Estas políticas no ubican al lector en un sitio de la producción sino sólo como el receptor fijo. La política viene desde el exterior. En contraste y, al mismo tiempo, las políticas exhortativas demandan un sujeto más activo y autónomo, que más que producto sea productor. Entre ambas resta contar con los recursos para hacerlo.

Retomando la categoría arriba-abajo, aquí, importa la pregunta por cómo los docentes desde ese "abajo" miran a las políticas de las que son a su vez sujeto y objeto. En los documentos oficiales que identificamos, se apela al compromiso de los docentes como principales actores en el proceso de reforma. Son múltiples los “llamados” que se realizan a

los equipos directivos, a los asesores pedagógicos y a los docentes. Gentili (2007) lo plantea del siguiente modo: “Invitados a ejercer el papel de Superman y Batichica (...) Los docentes son llamados a enseñarnos a salvar el mundo. Y si el mundo así está, debe ser por culpa de ellos” (p. 10). Porque, en realidad, hay un conjunto de enunciados que tiene por objeto a los docentes tanto desde la crítica de sus prácticas como desde el planteo de nuevas demandas.

Ball et al. (2012) sostienen que los docentes son agentes en la mediación y el *enactment* de las políticas. Los docentes son sujetos de la política y actores políticos. Las políticas impactan y performan la subjetividad de los docentes. Los conceptos de las políticas nuevas pasan a ser los objetos de los que ellos hablan, de lo que significa ser maestro, lo que es bueno enseñar, lo que es bueno mejorar, entre otros aspectos. Pero a su vez, esos “nuevos” conceptos y/o modos nuevos de explicar lo que uno hace se acoplan a significados sedimentados en el tiempo, en la práctica pedagógica y en la propia subjetividad:

Cada cambio viene con nuevas demandas y exigencias para los docentes: nuevas tareas, nuevos perfiles, nuevas competencias, nuevos requisitos (de capacitación, créditos, títulos, etc.) que deben cumplirse "para no quedar afuera de la reforma" (Torres, 2000, p. 40).

Las reformas producen efectos más allá de lo que el texto político imprime. Ese reconocimiento de ser los “principales actores” o “los actores protagonistas” (retomando expresiones que aparecen en documentos oficiales) no va de la mano del reconocimiento de que las condiciones reales de tiempo, espacio y formación con las que cuentan no son las mejores. Los sujetos-objeto de las políticas, hoy se ven intensificados en su trabajo, empobrecidos salarialmente y con condiciones edilicias desiguales para llevar adelante la implementación de la reforma. Torres (2000) señala con claridad:

La afirmación acerca de la necesidad del cambio educativo ha ido junto con la afirmación del protagonismo de los docentes en dicho cambio y la urgencia de una preparación docente amplia y profunda para forjar el "nuevo educador" y el "nuevo rol docente" requerido para llevarlo adelante. No obstante, el docente de este fin-inicio de milenio, forjado al calor de varias décadas de políticas y reformas educativas, es un docente

empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces (p. 10).

Nos preguntamos, entonces, si los docentes pueden ejercer ese protagonismo atribuido desde la política educativa, o, más bien, si ese protagonismo se vuelve responsabilización por la puesta en acto. La reforma se anticipa como imposible y, por tanto, sus resultados no pueden más que producir fatiga o frustración a la vez que desprestigio por unos logros que se anticipan como imposibles. Tal vez el protagonismo no sea lo mismo desde la perspectiva “desde arriba” que “desde abajo”. Notamos, en los discursos de los docentes y directivos que se auto-ubican “abajo”, una demanda por protagonizar debates y cambios, quizá para ser autores más que ejecutores. Pero nos arriesgamos a decir que esta perspectiva no coincide con la idea de protagonismo de la política educativa. El hecho de atribuir el protagonismo a los docentes y, en general, a la escuela o la comunidad escolar, significa la correcta interpretación de los textos políticos, la adaptación rápida a los cambios promovidos, así como responsabilización.

Creemos que en el devenir de las políticas esas miradas no llegan a confrontarse, pero sí a diferenciarse. Al respecto, Torres (2000) señala que, en las reformas educativas estamos frente a lecturas distintas sobre lo mismo, al punto de pensar que se trata de reformas distintas:

(...) la reforma rosa que "ven" los reformadores tiene como referencia fundamental la reforma-documento, la reforma-propuesta, la reforma ideal que construyen en la mente y en el papel, aman como se ama lo que compromete la propia creación, y desearían ver apropiada y aplicada de manera generalizada en el menor tiempo posible; la reforma gris que "ven" los docentes es la reforma acontecimiento, la reforma-en-acción, la que irrumpe desde arriba y desde afuera, y que viene a instalarse como tarea a cumplir, más que a crear o re-crear, en el día a día de su trabajo en el aula y en la escuela (p. 68).

En suma, son las modalidades que asume la recepción y puesta en acto de la reforma, las que producen la lectura de la misma en clave de diferenciaciones. Podemos ver en estos relatos cómo los entrevistados realizan un desplazamiento del locutor y hablan en

términos de “nos”. Es un *nosotros inclusivo*, que puede ser: nosotros los docentes o nosotros los que trabajamos en la escuela. Hablar desde un “nosotros” genera cierta imagen de sentires compartidos y otorga ilusión de unidad, así como seguridad y respaldo para el que habla. En uno de los extractos, en particular, se entiende que la entrevistada se está refiriendo a la reunión concreta en donde se comunica formalmente la implementación, por ello también la utilización del nosotros puede referirse al grupo de docentes. La estrategia de diferenciación “*nosotros y ellos*”, tanto como arriba-abajo, aparece en las expresiones para establecer una distancia entre “nosotros los docentes” y “ellos los directivos” o “ellos el gobierno”, ellos “el cráneo”, entre otros. Aunque en ese ellos-directivos hay reconocimiento y comprensión. En todo caso, si no son los docentes los que toman las decisiones, son los que deben “implementarlas”. Estas diferenciaciones permiten ver que, como producto de las relaciones de fuerzas, docentes y equipos directivos se posicionan a la vez que son posicionados en el lugar de ejecución, de reproducción del discurso pedagógico o de las políticas educativas y colocan la toma de decisiones en otro lugar. Decisiones que, de hecho, están en otro lugar.

Las diferenciaciones son, así, un efecto de las políticas, son producidas por las dinámicas que las políticas generan hacia el interior de las escuelas y en las relaciones entre los sujetos.

En síntesis, la reforma impulsada “desde arriba” y por el Estado es experimentada en las escuelas como imposición. Creemos que ello se debe a que, si bien se promueven políticas que otorgan supuestamente mayor autonomía a las escuelas, en la realidad la misma es escasa o, más bien, la autonomía se traduce en volverse autónomo para ser responsables por los cambios que no deciden y que saben que así es imposible que ocurran. La autonomía se vuelve traslación de la responsabilidad con mínimos o escasos recursos para hacerlo (Grinberg, 2008, 2015). En la vida escolar adquieren especial peso las presiones externas a la escuela, generadas desde ámbitos políticos de jerarquía superior, que siguen cierta linealidad descendente en las solicitudes y comunicaciones, ubicando a las escuelas y a los docentes, específicamente, en el último lugar de recepción.

Es a partir de aquí donde la novedad en sí, el hecho de “vivir en reforma” se vuelve eje y donde cabe la pregunta por la novedad como tecnología de regulación. Sobre ello nos ocupamos a continuación.

5.2. La novedad como tecnología de regulación en la retórica reformista

Desde la perspectiva de la sociología política (Popkewitz, 1994a, 1994b) las reformas se vuelven tecnologías políticas, esto es, tecnologías de regulación, prácticas vinculadas al gobierno y autogobierno de las conductas. Entendemos que la reforma en tanto práctica y tecnología de poder se vincula con la regulación, con la conducción y autoconducción de los sujetos. Tal como expusimos en el Capítulo 1, las tecnologías no son pensadas por Foucault de modo separado, sino que se producen en relaciones. Constituyen procedimientos prácticos a través de los cuales los sujetos son conducidos. Las tecnologías políticas son procedimientos, acciones sobre acciones, por ello tienen lugar allí donde se conforman relaciones de fuerza.

Sostenemos que el proceso de reforma activa dinámicas de cambio independientemente de la distancia o acuerdo con aquello planificado. La sola idea de reforma produce efectos de reforma. Esto, por supuesto, atendiendo al hecho de que los modos que adquiere la implementación de una reforma distan del diseño original, ya sea por las múltiples determinaciones y condiciones vinculadas a la infraestructura y financiamiento, a los modos de relación entre el gobierno del sistema nacional y provincial, los modos y tiempos de puesta a punto en la órbita provincial para encarar los cambios previstos, los modos de trabajo y comunicación entre supervisores y directores, entre otros. Es decir que, de aquellos efectos que produce la reforma y que son más claramente identificables, hay otros que se producen por la misma existencia de la reforma y que calan profundamente en la subjetividad. En lo que sigue, nos dedicaremos a cómo opera la idea de “lo nuevo” como parte de la retórica reformista en tanto tecnología de regulación. En palabras de Ball (2002):

Dentro de cada una de las tecnologías políticas de reforma están implantadas y establecidas nuevas identidades, nuevas formas de interacción y nuevos valores. Las tecnologías políticas implican la distribución calculada de técnicas y artefactos para organizar fuerzas y capacidades humanas en redes operacionales y funcionales de poder (p. 6).

La retórica es una notable tecnología política de reforma que pone en juego a través de enunciados una serie de términos y nuevos lenguajes que tienen por principal

destinatario a los sujetos de las escuelas. Uno de esos términos es, en sí, el de reforma y cambio, la idea de que "hay que cambiar":

"(...) en 2013 nos enteramos de que la secundaria iba a cambiar, que iba a tener nuevas materias" (Amanda, docente ESI, 2017).

"A mí me pareció que estaba bien esta reforma" (Cecilia, docente ESI, 2016).

En las entrevistas puede rastrearse la saturación de tres términos principalmente: reforma, cambio y nuevo/nueva. La recurrencia de estos tres términos para explicar lo que está sucediendo en las escuelas y cómo se viven esos sucesos, da cuenta de cómo operan los términos como tecnología política. Todo parece ser nuevo y tiene que serlo.

La asociación de la novedad con la reforma se expresa en la retórica que podemos leer en documentos oficiales, así como escuchar en la cotidianeidad en las escuelas: "Nueva estructura y organización de la escuela secundaria", "Nueva regulación de las trayectorias escolares", "Nuevo diseño curricular", "nuevas materias", "nuevo régimen académico", "Nueva secundaria de Santa Cruz", etc. Entendemos a lo "nuevo" como lo reciente, lo distinto, aquello que viene a demarcar la introducción del cambio. La apelación a la novedad tiene un efecto potente para instalar los procesos de reforma en las escuelas, más aún en escuelas que también son nóveles:

"(...) cuando se implementó la reforma general de la secundaria, esta escuela se estaba creando, estaba empezando a funcionar recién. Entonces era como empezar con la nueva secundaria y con la nueva escuela (Cecilia, docente ESI, 2016).

Reforma, nueva secundaria y nueva escuela son un combo que invade, cuando no complica, las dinámicas escolares. Actúan de manera centrípeta. La concentración de las actividades en torno a la novedad y a cómo operativizarla ocupan gran tiempo en la vida escolar. Entonces, ¿qué hay de nuevo? Como vemos en el siguiente fragmento hay una identificación de lo novedoso:

"(...) lo que a nosotros nos hablaban era que lo nuevo era esto, la obligatoriedad del secundario (...) hay materias que desaparecen y se implementan otras nuevas (...) todo esto es nuevo (...) los coordinadores de

campo que es una figura nueva, los cuales aparecen con la nueva ley (Natalia, docente ESI, 2017).

La concentración de la novedad brota por los poros de la dinámica escolar, todo es nuevo. Lo nuevo establece una diferenciación con lo que se venía haciendo, con cómo se estaban pensando las cosas, cómo llamar las prácticas, entre otros. Tenemos nueva ley, nueva secundaria con nuevos cargos y nuevas materias. La novedad está instalada y, si bien en este caso hay algún tipo de identificación acerca de en qué consiste esa novedad, no siempre resulta una cuestión clara en otros entrevistados. De hecho, vemos en otro caso que la novedad se asocia a la organización institucional:

“Es una nueva propuesta que está surgiendo. Una nueva forma de trabajar. Como una mejor organización institucional, como para prever cuestiones que puedan surgir (...) Nosotros estamos trabajando con el nuevo régimen académico” (Raúl, asesor pedagógico ESI, 2014).

La tecnología de reforma como regulación envuelta en la novedad encuentra su efectividad en el momento en que los docentes, rectores y asesores pedagógicos comienzan a hablar de ella, en el punto en que se incorpora la terminología para dar cuenta de lo que acontece en las escuelas y lo que a ellos mismos les pasa. Lo nuevo que aparece se asocia con lo distinto, con otras formas de hacer las cosas, pero casi sólo por el hecho de enmarcarse en una reforma. Ésta es una de la hipótesis que sostenemos: lo nuevo aparece como regulación que produce la reforma en sí. La novedad asociada a la reforma invade todos los aspectos de la escolaridad.

Identificar qué es lo que la reforma viene a dislocar, a replantear o a poner en entredicho no parece ser algo tan sencillo. Lo que aparece con mayor claridad son los aspectos nuevos de la estructura del sistema educativo y sus niveles. Está fuertemente instalada la idea de lo nuevo y de que hay que cambiar, pero hay cierta confusión respecto del contenido de ese cambio. Las tecnologías de regulación se expresan en esta identificación certera de los sujetos de que hay “cosas” que cambiar y de que ellos mismos tienen que cambiar. Son tecnologías de gobierno tendientes a que determinadas conductas se produzcan.

Es interesante notar, también, cómo el cambio se asocia a la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información en la escuela. De hecho, si de nuevo se

trata, las TIC aparecen en el centro de la escena. Ya en la reforma de la década del noventa las tecnologías ocuparon un lugar central bajo la consigna de renovar las prácticas de enseñanza tradicionales y burocráticas. Allí, las tecnologías eran uno de los elementos novedosos. Teniendo en cuenta este antecedente no lejano, la reforma en curso no presenta algo tan novedoso. Sin embargo, la fuerza de su instalación en el lenguaje cotidiano de las escuelas parece mostrar lo contrario. Encontramos una eficaz apropiación del discurso de las TIC en tanto cambio novedoso:

“Cuando empezó el postítulo en el 2012 ya lo veíamos como una necesidad rotunda, sabíamos que no era solamente trabajar un documento en Word, sino que había mucho más pero no sabíamos qué. (...) dijimos: -Sí, hay que hacerlo, porque esto se viene. (...) Fue una buena decisión haberlo hecho. Me dio muchas herramientas pero sobre todo te cambia la mirada con respecto a muchos supuestos. Cosas que tienen que ir cambiando porque la escuela del siglo XXI es diferente a la del siglo XX” (Gabriela, docente ES2, 2014).

En este fragmento, la docente nos relata que está haciendo un postítulo en TIC⁴⁶, que es una oferta oficial de formación a través del entorno virtual. Lo interesante es ver cómo ella argumenta las razones por las que empezó a estudiar. La misma idea de cambio, de que la escuela y el mundo están cambiando, además de ser los nuevos requerimientos del siglo XXI son, por excelencia, los determinantes. Hay una clara idea de anticipación, de prepararse para el cambio. Con relación a la inclusión de la computadora e internet dentro de la escuela⁴⁷, Bang y Roldan (2013) exponen:

La entrada de la computadora al sistema educativo muestra una faceta de una escuela que prepara para el “nuevo mundo”, pero por detrás se ornamenta el desplazamiento del conocimiento del docente a la máquina y con él la

⁴⁶ Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) aparecen en un lugar central en la reforma del año 2006. Las ofertas oficiales de formación en TIC a través del entorno virtual, acompañaron el Programa Conectar Igualdad.

⁴⁷ Puede profundizarse el tema de las relaciones entre educación y tecnología en Bang y Roldan (2013). Allí presentan un análisis de datos empíricos sobre cómo y para qué se usan las TIC dentro y fuera de la escuela, cómo se posicionan los sujetos con relación a las tecnologías y cómo se apropian de los discursos que circulan sobre las mismas. En clave territorial, analizan cómo el acceso a las tecnologías es desigual y heterogéneo y cómo la conectividad no es tan libre como se piensa desde discursos neoliberales.

reconfiguración del dispositivo pedagógico dirigido a la formación, promoción y gerenciamiento del yo (p. 81).

La tecnología en la escuela aparece como algo casi inevitable. En otro momento de la entrevista, Gabriela nos cuenta una situación que se dio en una de sus clases con una estudiante. Ella solicitó un trabajo práctico elaborado en procesador de texto y la estudiante se negó a entregarlo en ese formato, argumentando que se lo podía entregar a mano y que igual estaría cumpliendo. La docente rechazó esta solicitud diciéndole que ella tenía que aprender a usar la tecnología sí o sí. Vemos en su relato cómo la tecnología parece arrasar (¿con el papel y el lápiz?), la computadora e internet son, al decir de Bang y Roldan (2013) “los instrumentos tecnocomunicativos” de la sociedad del conocimiento. Tanto en la reforma de la década del 90 como en la de los 2000 aparece la tecnología vinculada a los cambios de la globalización. Las TIC en la escuela revisten necesidad y se asocian al cambio de los modos tradicionales de organización de la enseñanza. Ante ello, encontramos a docentes que cuestionan sus prácticas y anticipan beneficios por medio de la utilización de las TIC:

“(...) hay muy pocos profes que no implementan el uso de las TICs, es como si fuera falta de conocimiento y resistencia, hay tantas aplicaciones para celulares que se podrían utilizar, eso creo que ayudaría a los alumnos a progresar mucho más, el mantenimiento de lo tradicional, el dictado, la concentración se hacen cada vez más difíciles, con la implementación de la TICs ayudaría mucho más en estas nuevas generaciones (...) Eso por ahí se podría haber hecho diferente, que si dicen que hay que usar las TICs, primero que nos den los equipos y segundo que nos enseñen cómo usarlos. Me parece que el problema pasa por ahí. Estamos en la era tecnológica pero sólo sabemos usar el celular” (Natalia, docente ES1, 2017).

En el relato de la docente advertimos la auto-regulación individual producida por las tecnologías políticas de reforma al evaluar la propia acción y sus faltas. En esta dinámica está aquello que Ball (2002) denomina como *subjetividades en cambio*, el ver-se para adaptar-se a la situación, a las nuevas demandas, implicando un trabajo intensivo sobre el yo. Incluso, como efecto de estas tecnologías, cobran lugar las estrategias diferenciadoras que colocan un velo negativo a prácticas ya existentes. Por ejemplo, entre esas prácticas, la

resistencia de los docentes, el dictado, la concentración y/o la entrega de trabajos a mano, entre otros. Así, la diferenciación opera atribuyendo características de bondad a lo nuevo y de obsolescencia a lo viejo.

En síntesis, reforma, cambio⁴⁸ y novedad están íntimamente relacionados. Las reformas, siguiendo a Tyack y Cuban (1995), son esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos. El cambio se vuelve, así, algo intrínseco a la reforma, no significa necesariamente mejora o progreso, pero implica dejar una situación para tomar otra, para establecer modificaciones. En el subtítulo que sigue, continuamos trabajando las tecnologías políticas de reforma y cómo operan a través de un conjunto de enunciados presentes en las retóricas reformistas.

5.3. "Animarse a": el llamado a la revisión e innovación para la puesta en acto de los cambios en el curriculum escolar

"Animarse a" es el modo que asume la apelación al cambio hacia los docentes cuando las políticas, vueltas retóricas reformistas, hacen descansar la innovación en la responsabilización. La gestión del cambio y la incertidumbre devienen una cuestión de actitud, inteligencia y responsabilidad que gravita en y sobre las escuelas. Esta aproximación comprensiva de la micropolítica de las tecnologías de reforma pretende describir cómo operan los llamados a constituir subjetividades creativas e innovadoras, buscadoras de la novedad, desconsiderando el saber docente y la experiencia acumulada como fuente de conocimiento. Procuramos centrarnos en el momento de comunicación de esas transformaciones a los docentes, asesores y directivos, en analizar la presencia de un conjunto de términos e ideas que instala la retórica reformista y, principalmente, en cómo se establece la necesidad del desarrollo de una serie de habilidades como la innovación, la creatividad y la auto-revisión para, no sólo, la puesta en acto de los cambios sino, también, para su éxito. De modo que describiremos algunos de esos llamamientos desde, por un lado, la prescripción curricular y, por otro, desde las instancias de comunicación institucional de las transformaciones. El análisis múltiple de los textos y del registro

⁴⁸ Viñao Frago (2000) desde una perspectiva histórica aborda el cambio en educación y elabora una tipología del cambio. En esa línea Diker (2010) analiza el lugar que ocupa el cambio en el discurso pedagógico.

etnográfico, tal como se especificó en el apartado metodológico, no pretende cotejar ni verificar el grado de correspondencia entre uno y otro, entre lo escrito y la práctica, sino que apunta a la identificación de recurrencias en torno a la demanda de sujetos flexibles, abiertos al cambio y capaces de efectuar innovaciones a prácticas que se evalúan negativamente tradicionales. Asimismo, se recuperan relatos de docentes y asesores que permiten advertir cómo operan las tecnologías de gobierno de conducción y autoconducción en la producción de sujetos flexibles y creativos. Concretamente, se precisa flexibilidad, creatividad y, principalmente, “animarse”, para comprender y aprender a convivir con dinámicas escolares que constantemente se están reconfigurando. Esto aún más en escuelas con serias dificultades, en las que educar es casi un arrojo de buena e individual voluntad.

Siguiendo los planteos del subtítulo anterior, aquí nos ocupamos de cómo la estrategia de diferenciación entre lo tradicional y lo nuevo que trae la reforma, supone una lectura de negatividades y positivities, de prácticas que requieren actualizaciones acordes a los tiempos tecnológicos e informacionales actuales. Finalmente, se comparten reflexiones en torno a cómo se instala la idea de que una reforma curricular precisa, en la lógica planteada, más actitud que conocimiento, más innovar en cómo se enseña un contenido que en problematizar qué contenidos se seleccionan y se transmiten.

Estamos, entonces, discutiendo el hecho de que en una reforma curricular adquiera centralidad la innovación en sí y la revisión de prácticas pedagógicas tildadas de tradicionales por sobre la discusión de qué y para qué se enseña y se forma en la educación secundaria. Estamos ante la presencia de tendencias que, tanto para los docentes como para alumnos, conducen al privilegio de competencias que se alejan de la transmisión de conceptos y marcos referenciales para pensar el mundo.

Las políticas curriculares constituyen parte central de los dispositivos pedagógicos (Grinberg, 2008) y suponen, siguiendo a Da Silva (1998), la definición de papeles de profesores y estudiantes. A través de prácticas de gobierno y autogobierno, se producen efectos de individualización, que destacan unas virtudes y actitudes por sobre otras. En tiempos gerenciales como los contemporáneos, la retórica de la reforma educativa y curricular enaltece la autonomía, el desarrollo profesional, la creatividad y la propia

capacidad de invención permanente de los sujetos en oposición a prácticas burocráticas, de sumisión y acople a la prescripción.

Las políticas del curriculum expresadas en documentos y textos dan cuenta de un primer momento que tiene que ver con la elaboración oficial, los acuerdos y negociaciones entre los diferentes grupos. Estos textos de política curricular son leídos e interpretados en las escuelas por los docentes para la planificación de las asignaturas. Aquí, interesa centrar la atención en la recontextualización política que tiene lugar en el ámbito escolar de las transformaciones a nivel curricular que se encuentran centradas, fundamentalmente, en tres ejes: la definición de la nueva estructura curricular, la elección de la orientación de los bachilleres y la elaboración de los diseños curriculares para el ciclo básico y para las orientaciones.

Ello atendiendo al rigor metodológico que supone contextualizar un problema de investigación como éste, es decir, que estudia relaciones microsociales, corpusculares (Deleuze, 2014) que se inscriben en procesos amplios y de larga duración (Graizer, 2016) como lo son los procesos de reconfiguración de los dispositivos pedagógicos y, claramente, de reforma de los sistemas educativos.

Si, siguiendo a Popkewitz (1994a), las reformas suponen tecnologías de regulación social, de regulación y auto-regulación de las conductas y determinadas racionalidades que definen tesis culturales sobre los modos de vida e involucra prácticas de regulación de la vida escolar, la pregunta, entonces, gira en torno a la instalación de la idea de la reforma de sí (Grinberg, 2008) como parte de la reforma del curriculum.

Claramente, estamos ante aquello que Ball (2002) denomina mecanismos de reforma de los profesores. El diseño político de la reforma del curriculum conlleva sistemas de razón respecto de los cambios que los profesores deben hacer sobre sí, como acompañamiento de las transformaciones más amplias de la escolarización y el mundo. A través del empleo de procedimientos y prácticas concretas, se procura que los profesores adviertan que el único camino es el camino del sí mismo (Grinberg, 2008). La eficacia de lo que Foucault (1990) llama tecnologías de poder y tecnologías del yo, está dada en los procedimientos que el sujeto realiza sobre sí mismo, sobre el pensamiento que sobre sí desarrolla, sobre la modificación de su conducta a partir de la observación de fallas y revisiones constantes para la mejora. Así, adquiere cuerpo la noción foucaultiana de

gubernamentalidad (Foucault, 2007a) en tanto implica la confluencia y articulación de regulación y gobierno de los otros y auto-gobierno y regulación de sí.

Jódar y Gómez (2007) analizan la constitución de subjetividades en sociedades postdisciplinarias y sostienen que aquella vigilancia externa y omnipresente de las sociedades disciplinarias se traslada dando paso a una vigilancia más punzante e interna que es la propia vigilancia. Aún más, esta auto-vigilancia, en tanto instrumento de regulación social, se vuelve no sólo necesaria sino obligatoria para el sujeto. En palabras de Grinberg (2008) el yo deviene objeto de reflexión, de mapeo y de acción, pero ya no de otro, sino de sí mismo. Tal como lo describen Jódar y Gómez (2007):

Se trata de una subjetividad –tanto de docentes como de estudiantes– que ocupa la mayor parte de su tiempo y energías readaptándose a las nuevas y cambiantes exigencias del entorno (...) El sujeto educacional neoliberal debe ser competitivo, adaptable, flexible, mutable, dispuesto a reformular su elección y auto-responsabilizarse del control de su productividad para aumentar así su contribución a la *excelencia*. Ha de ser emprendedor y correr todo el tiempo para no perder el ritmo del *training* participativo y responsable, en un juego competitivo e individualista que nunca termina (p.393).

Así como quien corre una maratón y nunca alcanza la meta porque ésta cambia, se aleja y se torna más cruel, los sujetos en reforma precisan reinventarse permanentemente a partir del desarrollo de actitudes emprendedoras, de la innovación, de la generación de proyectos y la auto-reflexión. En tiempos gerenciales y, más aún, en contextos de reforma educativa puede decirse que

(...) el acento está puesto en la autonomía individual y la capacidad de adaptarse; volverse agentes de cambio en un mundo que cambia. Nueva égida de la formación de la subjetividad que se condensa en el llamado a la formación permanente e involucra el autodesarrollo individual, pero también grupal y organizacional (Grinberg, 2008, p. 209).

Ahora bien, en los tiempos en que vivimos, en los que el cambio no cesa sino que se promueve y se alienta, no se sabe claramente por qué pero se sabe que hay que cambiar, la subjetividad se exprime a costas de ese cambio. Los efectos en la subjetividad no tardan en

llegar de la mano del malestar, el hastío y la presión por no perder el ritmo del cambio y la búsqueda incesante de la auto-optimización. El

(...) permanente estado de búsqueda nos pone a trabajar sobre nosotros mismos, ya no sobre lo que sabemos sino sobre nuestras habilidades, capacidades y quizá de manera más central sobre nuestra motivación, voluntad y actitud (Grinberg, 2015, p. 24).

Du Gay (2003) destaca cómo el discurso contemporáneo de la administración y la gestión pública dota de importancia a las virtudes proactivas y empresariales de los sujetos. Si los modelos burocráticos de las organizaciones valoraban la adhesión estricta a los procedimientos y la renuncia al entusiasmo personal, hoy se insta a todo lo contrario. La crítica a los modelos descriptos como burocráticos y tradicionales es el pilar de la gestión de tipo empresarial en educación. Un emprendedurismo que, en Argentina, con la reforma de la década del noventa se instaló de manera avasalladora, para fortalecerse. En los procesos de reforma acontecidos del 2006 en adelante, estas lógicas (Grinberg, 2008) no han perdido vigencia pero aparecen de manera más sutil, emulsionadas con los discursos del derecho social a la educación y la inclusión social. De forma que lo tradicional, los modelos pedagógicos caracterizados como tradicionales y las prácticas de enseñanza rutinizadas son los obstáculos del cambio y la contracara de los cambios deseados. Así,

(...) gobernar la vida organizacional a la manera empresarial implica «inventar» nuevas maneras de ser de la gente, y alude a la importancia de que los individuos adquieran y muestren capacidades y disposiciones «emprendedoras» específicas. Refractada a través de la mirada de la empresa, la «cultura burocrática» parece enemiga del desarrollo de estas «virtudes» y, por lo tanto, de la producción de personas emprendedoras (Du Gay, 2003, p. 262).

Los procedimientos para conducir la conducta, para instar a los otros a desarrollar sobre sí una serie de modificaciones o para el desarrollo de actitudes emprendedoras, positivas y proactivas, atraviesan y afectan a nivel de los pensamientos, las emociones, las creencias y deseos. Ser objeto de prácticas regulatorias de este tipo, en sentido microfísico (Foucault, 1990) da cuenta del gobierno en tanto acción sobre otras acciones en las cuales el yo se va configurando. Perryman et al. (2017) definen a esta producción de un sujeto

gobernado por la auto-reflexión y la auto-responsabilidad como la gubernamentalización de la profesión docente. Para Peters (2016) la responsabilización refiere al autogobierno del individuo, de un individuo que tome decisiones acerca de su vida y su profesión. Responsabilización que conforma un tipo de subjetividad que promueve el cálculo costo-beneficio y los intereses personales y excluye otros valores e intereses sociales. De manera que un discurso como el reformista, que apela a sujetos que innoven, que cambien, que revisen y rompan con prácticas tradicionales, entre otros, instala un sentido personal de la responsabilidad individualizando aún más la tarea docente (Done & Murphy, 2016; Peters, 2016).

En este marco de debates nos ocupamos, primero, de la descripción de esos enunciados tal como se ensamblan en las prescripciones curriculares y, seguidamente, nos enfocamos en los momentos de comunicación oficial de las transformaciones hacia las escuelas en reuniones especialmente destinadas a ese fin. Proponemos que entre ambas instancias se configura una retórica reformista que se refuerza y articula entre sí.

La retórica reformista, tal como aquí la denominamos, constituye prácticas discursivas en los términos propuestos por Foucault. Los textos políticos, así como las jornadas de comunicación de esos textos, conforman conjuntos de enunciados que aquí proponemos analizar. Los enunciados tienen espesor material, se producen en un aquí y ahora, están especificados aconteciendo siempre en juegos de relaciones, de proposiciones, de sentidos, de objetos, de intereses y de sujetos. Están ligados entre sí con otros que lo anteceden y que lo seguirán. Lo que interesa es, siguiendo el planteo foucaulteano, analizar la aparición del enunciado en ese aquí y ahora en el marco de la trama de un conjunto de enunciados.

5.3.1. Revisión, innovación y renovación: las prescripciones curriculares y otros textos oficiales

Como señalamos en el Capítulo 4, la reforma llega a la escuela en oleadas, de manera intempestiva, transformando su recepción en irrupción. El año 2013 inaugura un tiempo marcado por la llegada a la escuela de múltiples textos y modificaciones de manera permanente. Los textos políticos oficiales (Ball et.al, 2011) traen consigo la novedad de la

reforma. Aquí nos enfocamos en el análisis del DC y otros tres textos políticos de reforma, atendiendo al llamado a la revisión, innovación y renovación que tienen como destinatarios a los docentes de las escuelas.

En el año 2016 entra en vigencia el nuevo DC provincial para la educación secundaria. En este documento puede leerse como requerimientos de la “nueva escuela secundaria” lo siguiente:

*“la **habilitación** de un modelo pedagógico que incluya las trayectorias escolares, completas, continuas y diversas, en un formato de **escuela diferente**, que se piense a sí misma como constructora de propuestas relevantes y significativas, en un **mundo complejo**, que se caracteriza por los **constantemente cambios** impulsados por un **nuevo orden internacional**. No se puede dejar de lado la **influencia** que tiene en esta sociedad del conocimiento, las **tecnologías de la información y la comunicación** y que obligan a **renovar** los formatos pedagógicos, ampliando las fronteras de lo escolar, promoviendo diferentes modos de relacionarse con el conocimiento” (Diseño Curricular, 2015, p. 5).*

Éste es sólo un fragmento, pero la cuestión de la internacionalización del cambio es un diagnóstico que aparece en más de un documento y en vinculación con las TIC. Cuestión que es, al menos, paradójica en un diseño curricular con una fuerte impronta localista⁴⁹. Así, la escuela del mundo complejo y del constante cambio tiene que pensarse a sí misma y ser diferente. Cuestión que se tensiona con el hecho de que el formato escolar tiene características casi invariables desde hace, al menos, 200 años. La pregunta entonces es por cómo pensar algo diferente sobre el piso de lo invariable. Concretamente, consiste en anteponer propuestas renovadas, relevantes y significativas a las que se suponen anticuadas, insignificantes e irrelevantes. La innovación va ganando centralidad al oponerse a las prácticas pedagógicas ya existentes, que no son las que están realizando los docentes, porque quienes escriben los textos políticos poco pueden diagnosticar acerca de la escuela sin pisarla siquiera. Sumando requerimientos o, mejor dicho, complejizándolos, encontramos que se solicita

⁴⁹ En el Capítulo 3 de esta tesis se abordó este aspecto, vinculado a los nuevos espacios curriculares de la educación secundaria que llevan en su denominación o incluyen en sus contenidos la cuestión provincial y regional.

*“propiciar **prácticas** educativas **innovadoras** que **rompan** con el modelo escolar **homogéneo**” (Diseño Curricular, 2015, p.9).*

La apelación al modelo tradicional porta con la carga negativa no sólo de la ineficacia sino, también, del autoritarismo (Grinberg, 2008). Igualmente, la totalización es una característica que presenta este diseño curricular que, como vemos, insta a la ruptura con un modelo pedagógico homogéneo. Difícilmente los sujetos produzcan el complejo proceso de una ruptura sólo porque otros se lo digan. Se precisan al menos justificaciones de por qué hacerlo, justificaciones que excedan el hecho de estar en un orden internacional de cambio. Además de ello y, siguiendo el carácter totalizador que tiene el documento, se habla “del modelo” y “el formato” pedagógico. Sin embargo, cuando se habla de la enseñanza y/o de las prácticas pedagógicas se las refiere en plural, denunciando nuevamente la tensión insalvable de la generación de propuestas nuevas y diferentes sobre un formato escolar que, estructuralmente, casi no ha sufrido modificaciones desde su constitución:

*“El **modelo** pedagógico que resulte del proceso de **reflexión** institucional, por lo tanto deberá promover **nuevas formas en la enseñanza**, **nuevas estrategias** y **modos de pensar** el acto educativo, atendiendo al sujeto que aprende en su contexto” (Diseño Curricular, 2015, p. 9).*

La retórica reformista se compone de un conjunto de términos que se van articulando y cobran protagonismo en los diferentes textos que llegan a las escuelas y que también son apropiados, de diferentes maneras, por los docentes, asesores y directivos. La efectividad del campo semántico que se estructura en torno a la reforma puede evidenciarse en la circulación de estos términos en las escuelas. En la medida en que los nuevos términos se instalan y operan, se instala la idea de la reforma como tecnología en sí misma. Es decir, no importa muy bien qué es lo que se reforma, para qué o por qué, sino el hecho de la reforma en sí. Por ello sostenemos que, más allá de la claridad de los fundamentos de la reforma y de su contenido, la reforma produce efectos de reforma en tanto opera como tecnología de regulación (Ball, 2002; Popkewitz, 1994a, 1994b), entre otros aspectos, a través de la difusión e instalación del conjunto de términos e ideas que indican que debemos empezar a pensar la escuela y lo que hacemos de manera diferente.

El llamado a la revisión del propio desempeño y del desempeño de la escuela en general, sumado a la innovación como requerimiento y a la apelación a la actitud volitiva y comprometida, se tejen de manera compleja:

*“revisar las prácticas pedagógicas e institucionales, promoviendo una **voluntad de cambio** colectivo que ponga en **tensión** la **innovación** con la **tradicición** (...) este **nuevo escenario**, en el que se diseñen **renovadas estrategias** de enseñanza implicando diversos modos de abordar los saberes; que proponga **formatos innovadores** en sus propuestas disciplinares; que respete y considere las formas que los/as jóvenes adoptan para aprender en el contexto actual –el cual **exige** estos **cambios**-, requiere de la **voluntad** y el **compromiso** de todos los actores del Sistema Educativo santacruceño” (Diseño Curricular-Orientación en Artes, 2015).*

Las prácticas tradicionales se presentan como el obstáculo del cambio, así como una actitud poco emprendedora, sin compromiso (Grinberg, 2008). La forma en que opera esta retórica involucra personalmente a los sujetos y los compromete en la consecución de los logros al mismo nivel que otros “actores del Sistema Educativo”. En consecuencia, la revisión, el desarrollo de una actitud pro-activa y comprometida se vuelve una empresa personal. La carga que esta retórica basada en el emprendedurismo individual produce a nivel subjetivo reviste formas crueles en el sentido expuesto por Done & Murphy (2016), ya que aquéllos que no demuestren la suficiente voluntad y el ánimo de cambio, pueden ser tildados de poco emprendedores.

El espíritu renovador y la voluntad o predisposición son las características deseadas, valoradas positivamente, mientras que otras cualidades, no necesariamente opuestas, forman el espectro de lo negativo y obstaculizador del cambio. La puesta en acto de las transformaciones curriculares en y con las condiciones desiguales de las escuelas se deposita en los sujetos. Por ello, el llamado al desarrollo de actitudes emprendedoras y comprometidas se vuelve fundamental para el éxito de la reforma que es de todos pero, principalmente, del sí mismo (Ball, 2002; Grinberg, 2006; Jódar y Gómez, 2007). Ahora bien, el hecho de comprometer al otro, de responsabilizarlo y que se vuelva su responsabilidad el asunto, habla de prácticas regulatorias, de procedimientos de conducción

de la conducta, de la puesta en funcionamiento de acciones sobre las acciones de otros (Foucault, 1990).

Hay algunos documentos que, como decíamos anteriormente, no son estrictamente curriculares pero que incluyen prescripciones de este tipo dirigidas especialmente a los docentes y en las cuales puede observarse, también, diagnósticos de las prácticas pedagógicas y requerimientos de revisión e innovación. Por ejemplo, en el documento del CPE *Lineamientos para la mejora pedagógica e institucional del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*, del año 2009 se evalúan las prácticas pedagógicas de los docentes como no diversificadas, burocratizadas y rutinarias. Se propone renovar el modelo pedagógico-organizativo y las propuestas de enseñanza.

En ese mismo acuerdo se promueve el fortalecimiento del “desarrollo profesional” para responder a los contextos de actuación apuntando a la operatividad y rapidez. Es posible ver cómo el destinatario del documento son los docentes en conjunto, es ésta la población objetivo a reformar. No se encuentra, prácticamente en ningún documento, la valoración de lo existente, de lo que se está haciendo en las escuelas como un precedente. No. Al parecer sólo hay diagnósticos negativos y el cambio es no sólo necesario, sino urgente. Una reforma no implica *per se* mejoras y progresos (Popkewitz, 1994a; Viñao Frago, 2002) aunque tenga como política las mejores intenciones. La pregunta, aquí, establece la tensión entre una reforma que, al parecer, coloca en el banquillo de los acusados a los docentes y sus prácticas pedagógicas pero que, al mismo tiempo, los responsabiliza por su puesta en acto y quiere transformarlos en adeptos. Tal vez teniendo en cuenta este último aspecto se comprenda la apelación al discurso del desarrollo profesional, aunque con reservas y con una impronta tecnicista de resolución de problemas.

Hay otros dos documentos del CPE para destacar, en los que aparecen múltiples formas de organización de la enseñanza y la evaluación. En el documento *Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz*, del año 2013, se expone que las instituciones educativas propondrán nuevas formas de enseñanza y de organización del trabajo docente. Entre esas nuevas formas se propone la organización de experiencias de aprendizaje variadas combinando agrupamientos, tiempos, espacios y formatos. Por su parte, el documento *Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria de Evaluación, Acreditación, Promoción y Movilidad de los estudiantes de*

Santa Cruz, del año 2014, establece la generación de alternativas variadas para la evaluación de los estudiantes, como ser: propuestas curriculares diferenciadas, propuestas compensatorias integradoras, propuestas pedagógicas que atiendan a los intereses de los estudiantes, organización de seminarios multidisciplinares y/o actividades sociocomunitarias. En ese documento también se indica que los docentes “revisen qué es lo que se enseña, y qué es lo que se aprende, evitando la simple incorporación de contenidos” (p. 8). Esto último nos lleva a preguntarnos, justamente, por el lugar del conocimiento en esta reforma curricular, puesto que puede identificarse un énfasis en cómo se debería pensar la enseñanza, en qué tipo de propuestas son las deseadas, pero hay una ausencia no menor en pensar en el qué de la enseñanza, en los contenidos. Hay una preocupación marcada por “cómo” hacer las cosas, por lo procedimental en vez de ocuparse del “qué” enseñar en la escuela, de lo conceptual, central para comprender el mundo (Grinberg, 2008). La preocupación queda marcada en la innovación en tanto “cómo” hacer las cosas, una cuestión procedimental de poner en marcha cambios como si eso fuera, *per se*, bueno (Grinberg, 2008). Aun cuando ese “cómo” es difuso, hay un nivel de enunciación de aquellas prácticas esperadas, incluso de qué denominaciones deben llevar, pero no se encuentran en los documentos especificaciones de en qué consiste, por ejemplo, una propuesta curricular diferenciada, un seminario multidisciplinar o una instancia de apoyo, entre otros. Y mucho menos, retomando lo ya planteado, se cuenta con el tiempo para su diseño.

En síntesis, en tiempos de reforma como los que estamos atravesando nos encontramos con textos políticos que comunican la reforma y establecen las transformaciones concretas. En tanto textos prescriptivos (Foucault, 2008), establecen reglas de conducta demarcando aquellas prácticas que deberían perder vigencia y aquellas que se instalan como novedad y que son intrínsecamente buenas. Vemos una articulación de términos e ideas que trae consigo la reforma, que producen una responsabilización (Done & Murphy, 2016; Peters, 2016) de los sujetos en las escuelas. La reforma involucra en su puesta en acto a esos sujetos responsabilizándolos por el logro de objetivos, desconociendo las condiciones sociales, económicas, temporales y espaciales de las escuelas que, en muchas ocasiones, determinan el éxito o no de las reformas. Los textos políticos evidencian al menos dos tensiones: por un lado, el requerimiento por lo nuevo y

diferente sobre la base de un formato escolar que aún permanece estructuralmente estable y, por el otro, el llamado a constituirse en sujetos proactivos, auto-reflexivos y cambiantes que pongan en acto y materialicen la reforma cuando son esos mismos sujetos, según los documentos, los grandes culpables de que la educación esté como está, rutinizada y caracterizada por lo tradicional y la falta de renovación.

5.3.2. El cambio es cuestión de actitud, inteligencia y responsabilidad

Si, como venimos planteando, una reforma educativa supone la configuración de un conjunto de términos que indican que estamos ante nuevas formas de entender la escuela y la enseñanza y el aprendizaje, es a través de los textos políticos que se hacen presentes en la escuela esos nuevos términos e ideas. Sin embargo y, como ha mostrado el trabajo de campo, esos textos no siempre llegan a todos los sujetos en las escuelas, ni son leídos por todos, o son parcialmente leídos e interpretados. Por ello, para la puesta en acto de la reforma se vuelven claves los modos en que se comunican los contenidos de esos textos. Es decir, las características que asumen esas instancias, los énfasis contruidos en torno a las transformaciones y las interpretaciones que de allí devienen.

En este subapartado, se recupera el registro de una de las jornadas de presentación del nuevo DC de educación secundaria, organizada por el ETC provincial. Aquí, interesa analizar qué planteos se destacan como centrales y en torno a qué términos y/o conceptos pivota la reforma desde la perspectiva del ETC, es decir, de aquellos que elaboraron el nuevo diseño curricular.

Como desarrollamos en el punto anterior, en esta reforma curricular parecen cobrar centralidad los “cómo” de la enseñanza, aunque no haya demasiado detalle en ello, por sobre el “qué”, es decir, el contenido escolar. Ello también aparece recurrentemente, como incidente, en las expresiones de los miembros del ETC:

*“se trata **no** tanto de **cambiar contenidos** sino la enseñanza (...) los formatos diversos son incluidos en las diferentes materias desde la planificación” (Referente del área de Ciencias Sociales, miembro ETC, 2015).*

La pregunta, entonces, gira en torno a la reforma del curriculum, acerca de las transformaciones en los modos de selección, organización y distribución de la cultura. El énfasis construido en esta reforma es con relación al cambio de las prácticas, de los formatos, a cómo enseñar, cómo transmitir, pasando a segundo plano la problematización en torno a aquello que la escuela debe transmitir. Ello nos lleva a la reflexión acerca de las improntas que se producen cuando una reforma como ésta se sostiene en un conjunto de tesis acerca del cambio como una cuestión de actitud del sujeto y del desarrollo de capacidades. Claramente eso explica por qué las cuestiones edilicias se resolvieron a partir de las capacidades que pudieran desarrollar directivos y docentes. La demanda por actitudes proactivas y vinculadas al cambio y la adaptación cobran centralidad:

“Hay una materia que se llama “Recursos humanos”, enfocado en la búsqueda, los sujetos cambiamos, nos adaptamos, transformamos” (Referente del área de Ciencias Sociales, miembro ETC, 2015).

Así, las transformaciones consisten en la apelación a un sujeto mutable y reflexivo (Jódar y Gómez, 2007) pero no en torno a lo que sabe sino a lo que puede hacer (Grinberg, 2016). Esto es, al desarrollo de habilidades y actitudes acerca de su tarea:

*“Lo que cambia en realidad es la forma **en la que se enseña**. Hay que pensar en los formatos, pensar **cómo** enseñamos, **cómo** transmitimos nuevas cuestiones” (Coordinadora ETC, 2015).*

Si bien la cuestión didáctica es insoslayable, debería incluir el hecho de pensar en qué enseñamos, qué seleccionamos para enseñar, qué excluimos en esa selección, cómo contribuye esa porción de cultura a la formación general de un estudiante, etc. Sin embargo, estamos ante una reforma curricular con la impronta de los tiempos contemporáneos de cambio constante y enaltecimiento de la novedad en sí.

Ahora bien, el llamado a cambiar las prácticas pedagógicas, a revisar no los contenidos sino cómo enseñamos, se articula con otro llamado también vinculado a las actitudes y capacidades. Un llamado que intenta interpelar y comprometer personalmente a los docentes:

*“Eso se logra a través de la **“organización inteligente”** (Referente del área de Ciencias Sociales, miembro ETC, 2015).*

*“Se trata de tener **prácticas docentes responsables**” (Coordinadora ETC, 2015).*

y suma:

*“Es un **ejercicio**, pero de eso se trata, de **cambiar las prácticas**. Es **“animarse a”**. **Habilitar nuevas formas**” (Coordinadora ETC, 2015).*

La articulación del discurso de la gestión en las políticas educativas ya no es una novedad: que el cambio debe ser enfrentado con voluntad y responsabilidad, sin miedo y con dirección es propio de los discursos del management que desde fines del siglo pasado se instalan en y con las políticas educativas (Grinberg, 2008). La utilización de algunos términos, casi eslóganes, provenientes del pensamiento gerencial, al estilo “organización inteligente”, prácticas responsables y ejercicio (de cambio), tejen una trama de significados que denotan la producción de subjetividades perceptivas a esos llamados y capaces de aprender cómo modificarse a sí mismos. Si la organización inteligente consiste principalmente en la capacidad de adaptación y la asunción de riesgos, se entiende que parte de la retórica reformista se base en un componente estimulante al estilo “anímate”. “Animarse a” cambiar, a ser inteligente, a ser responsable, a nuevos formatos, es casi un ánimo a sortear lo incierto de cada día. En la misma forma que aquel que alienta a un equipo de fútbol que se enfrenta a un duro partido, se alienta a los docentes a poner en acto una reforma del curriculum en situaciones precarias y en condiciones desiguales para hacerlo. Aliento, ánimo, que no es otra cosa que responsabilización (Peters, 2016), es decir, el acto de pasaje a alguien de una tarea que antes fue de otro, es un pasaje que afecta moralmente al sujeto. Adquiere aquí sentido la noción de optimismo cruel (Berlant, 2011) en tanto la promesa de lo venidero suspende la interrogación por las condiciones del presente. Lo que está por venir, es decir el cambio asociado a la mejora y la novedad de la “nueva secundaria” en algún punto deja en *stand by* las interrogaciones a los elementos temporales y espaciales de la reforma y su puesta en acto, que son interrogaciones, en definitiva, al diseño político. Casi como quien intenta poner un bálsamo, también se señala que:

*“Hay experiencias buenas para recuperar, para que las **practiquen** todos, eso hacen en nación y en esta provincia. Pensar en los abordajes, objetivos, **capacidades**” (Coordinadora ETC, 2015).*

Al modo de “si hay otros que lo hicieron tú también puedes”, se promueve la búsqueda de otras experiencias, de las “buenas prácticas” para copiar. La libertad para buscar y elegir conforman también el espectro de ideas acerca del gerenciamiento (Grinberg, 2008). Nuevamente, el énfasis está puesto en los abordajes y capacidades de los sujetos.

En síntesis, estamos ante una reforma curricular cuyo contenido y puesta en acto se sostiene en ciertos enunciados rectores referidos centralmente a las formas de ser y de hacer de los sujetos. Esa retórica reformista y sus modos de comunicación, constituye una tecnología de gobierno que deviene auto-gobierno a través del llamado al juzgamiento, la revisión y el cambio sobre el sí mismo. En los textos políticos y en los modos en que son comunicados, aparece la instalación de un *ethos* basado en el desarrollo y la expresión de actitudes como el voluntarismo, la innovación y la motivación. El propósito que guió este apartado fue describir cómo operan las tecnologías de gobierno, de conducción y auto-conducción, en este caso, por un lado, a través de los textos políticos de reforma en tanto textos prescriptivos (Foucault, 2008) y, por otro, a partir del análisis de los modos de comunicación de esos textos. Sostenemos que tanto en los textos como en las instancias de comunicación se configuran regímenes de verdad, autorizaciones para decir esas verdades y luchas de sentidos. Una de las tensiones que articularon la problematización expuesta aquí es aquella que se produce en torno al lugar secundario del saber en una reforma curricular que privilegia el desarrollo de actitudes. En el siglo XXI el saber parece haber perdido prestigio en aras de las capacidades y los procedimientos (Grinberg, 2015).

Las preocupaciones nos han llevado de los contornos al corazón de esta reforma general del sistema educativo, atendiendo siempre a cuestiones de gubernamentalidad. La configuración de la retórica reformista da cuenta de un campo semántico en torno al cambio y cómo gestionarlo o, valga decir, cómo cambiar-se y auto-gestionarse. Ese cambio con bondades intrínsecas requiere de los sujetos actitudes pro-gestión del mismo. Por ello, el llamado a pensar diferente, la revisión de sí, la renovación, la inteligencia y la innovación parecen constituir las máximas de la reforma y su puesta en acto. Ahora bien, ¿cómo operan estos términos y sus sentidos en las subjetividades? Si la cuestión del cambio se banaliza en el estímulo del “*animarse*”, cabe interrogarse y reflexionar sobre la vivencia de esa interpelación. Como parte del optimismo cruel que, sin duda, aunque no sólo como lo

describe Berlant (2011), descansa en las escuelas, el llamado a abrir las alas para empezar de nuevo se vuelve fundamental. Salido de un libro de autoayuda, “animarse a”, motivar y ser motivado, es parte de la trama cruel de las retóricas reformistas donde la responsabilidad deviene voluntarismo y, en esa línea, responsabilización de los miembros de las instituciones. Así, como quien cae y vuelve a levantarse sin cesar, tal como versa en el hall de la ES2: “Cada vez que sientas que caes al vacío abre tus alas y empieza de nuevo”. Como un ave fénix que renace de las cenizas, las subjetividades contemporáneas precisan de flexibilidad y determinación para sortear los múltiples llamados a cambiar lo que pensamos y lo que hacemos, revisar permanente los principios y valores pedagógicos que guían la propia tarea e, incluso, materializar una nueva reforma tras otra. Ello en un contexto donde ese “animarse” debe ocurrir sin contar con los recursos básicos de tiempo y espacio para que esa invitación a la innovación sea posible. Así, reformas estructurales devienen en una cadena de responsabilización y voluntarismo y no hacen más que fragilizar la vida escolar.

5.4. Ethopolítica del vivir en reforma: mirarse a uno mismo. Reflexión y autogobierno

Cada práctica orientada a la conducción de la conducta implica autoridades, aspiraciones, pensamiento programático, la invención o la redistribución de técnicas y tecnologías.
(Rose, O'Malley & Valverde, 2012, p. 143).

La pregunta que orienta este apartado se teje en torno al ensamble del gobierno de los otros y el gobierno de sí (Foucault, 1988, 1990) en tanto que un modo clave de las tecnologías de reforma escolar y los modos de afectación. Los procesos de reforma atraviesan a los sujetos a través de tecnologías performativas y configuran la centralidad de aquello que Rose (2012) dio en llamar las ethopolíticas. Es decir, el modo en que las políticas se dirigen y afectan a nivel del ethos de los sujetos. Las tecnologías y técnicas que actúan a nivel de los sentimientos y las creencias donde el sí mismo es puesto en jaque. A modo de hipótesis se plantea que la revisión ética, la reflexión sobre sí y la auto-responsabilización se aglutinan en las preguntas que los docentes se realizan a sí mismos en

el llamado a volverse mejor de lo que son. Estos son, en la perspectiva que proponemos, efectos ethopolíticos de la reforma. Sostenemos que son efectos que indican una vinculación entre cómo nos conducimos y cómo creemos que somos (Rose, 2012). Es un trabajo y un ejercicio ético del sujeto sobre sí mismo:

En el siglo XX, cimentamos nuestro ejercicio ético en la comprensión de nosotros mismos como criaturas habitadas por un mundo interior, fuente de todos nuestros deseos y sitio donde podríamos descubrir el origen secreto de nuestros problemas. Pero esas relaciones con nosotros mismos se transforman como resultado de los nuevos juegos de la verdad en los que nos vemos atrapados (Rose, 2012, p. 65).

Nos enfocamos en los procesos de regulación y auto-regulación que producen en los sujetos las prácticas de reforma curricular, esto es, en los efectos performativos de la reforma que actúan sobre la vida de los sujetos propiciando la revisión de creencias y principios que constituyen la propia ética, así como llamando a los sujetos a actuar sobre sí (Grinberg, 2015). Las políticas curriculares suponen una racionalidad ligada con la producción de subjetividad en tanto producen regulaciones que comprometen a los sujetos en su implementación, viabilidad y resultados esperados. A través de prácticas de gobierno y autogobierno se producen efectos de individualización y responsabilización. El cuestionamiento de la propia conducta, como efecto de las tecnologías de regulación, se orienta a modos de poder gobernarla (Grinberg, 2007). Proponemos, así, un abordaje que articula las tecnologías políticas de reforma que, en tanto prácticas de gobierno, se vuelven prácticas de afectación del sí mismo. Las reformas ponen en funcionamiento mecanismos y prácticas que operan en ese nivel afectivo-ético: las emociones, deseos, expectativas, creencias, principios, reglas, valores, etc. y, principalmente, la revisión de sí.

Las afectaciones refieren a cómo el yo se va configurando, a cómo se va produciendo en tanto que sujeto ético, responsable y llamado a la auto-reflexión. Aquello que Rose (2012) denomina etho-política, es decir, la configuración de modos de subjetivación que se estructuran a partir de la objetivación de la propia moral, los principios y criterios de los seres humanos. Son esos efectos etho-políticos de regulación de sí, aquellos que ocupan este apartado.

En ese marco, iremos desarrollando las formas que asume la regulación de las conductas atendiendo a los procesos de afectación que producen las políticas resultantes en prácticas de auto-observación: ver-se, analizar-se, juzgar-se, culpabilizar-se.

En el trabajo de campo nos encontramos con los cuestionamientos, reflexiones y preguntas que se hacían los docentes, rectores y asesores pedagógicos a sí mismos al momento de hablar de la reforma. Al compás de la reforma curricular y su puesta en acto aparece el hecho de poner bajo la lupa la propia práctica y el desempeño. Asimismo, la evaluación de cómo hacer las cosas mejor ocupa un lugar central. Son esas formas de ver-se y analizar-se las que describimos y analizamos como efectos de las políticas de reforma curricular. En tiempos gerenciales (Grinberg, 2008) esos efectos de subjetividad tienden a hacer que se asuma como propia la responsabilidad de los éxitos y fracasos, de la resolución o profundización de los problemas, así como la responsabilidad de estar motivado, de ser creativo e inventivo. La subjetividad se va moldeando bajo la consigna de volverse activos de su propio gobierno (Rose, 2007).

5.4.1. “Lo que sí hacen todos esos documentos es hacerte pensar ¿no?”

Las políticas de reforma curricular, en tanto actos de gobierno estatal, se tradujeron en la producción de un conjunto de lineamientos oficiales que conforman las retóricas reformistas, que son interpretadas y significadas en las escuelas y su cotidianidad. Tal como fue planteado, es en el cotidiano escolar donde se ponen en marcha las políticas curriculares y el conjunto de otras políticas educativas. De forma que se abre otra mirada sobre esas políticas, como un continuum que involucra diferentes momentos desde su elaboración, a su interpretación y su puesta en acto que remite a los modos en que éstas afectan la vida escolar. Modos de afección que, en el sentido que lo estamos formulando aquí, se vuelven engranajes clave de esa política.

En los relatos de los entrevistados se expresan experiencias que dan cuenta de las formas en que opera la reforma en tanto tecnología de poder y de regulación. Las posiciones que los docentes asumen, los cuestionamientos que realizan, las comparaciones que elaboran para poder hacer inteligible lo que les sucede, expresan una configuración de la experiencia y el moldeamiento de los sentidos a través de la retórica reformista y de los

modos de comunicación y participación que habilita. La política de reforma en sus diferentes expresiones produce el volverse sobre sí mismo y preguntarse acerca de qué se espera de uno, qué papeles juega uno y en qué lugares uno se ubica. Los docentes van asumiendo posiciones que se activan y devienen, con la reforma, en las dinámicas cotidianas de las escuelas:

“Acá las cosas se viven como muy rápido, siento que a veces no llegamos a ver o comprender, no porque no podamos, todo lo que se teje a nivel de la política (...) yo no sé mucho de los fundamentos de todo esto. ¿Por qué es mejor esto y no lo otro? (...) no nos pagan para discutir y decidir estas cosas importantes sino para enseñar (...) Lo que sí hacen todos esos documentos es hacerte pensar ¿no? Por ahí no hago caso de lo que dice, pero sí yo me quedo reflexionando sobre mí, sobre mí como profesora, de lo que hago bien, de lo que hago por los chicos. Eso a veces quita el sueño, pero al otro día hay que seguir, y hay otras urgencias que detienen esa reflexión” (Natalia, docente ESI, 2017).

Múltiples modos de verse y pensarse aparecen en las palabras de Natalia. Importa resaltar ese auto-posicionamiento que asume. Por ello, sostiene, los documentos de reforma activan su pensamiento y no es un aspecto a desdeñar. Ella lo destaca, es fundamental “quedarse” pensando y reflexionando sobre sí misma. Si bien las urgencias parecen detener esa reflexión, lo que se produce en realidad es lo contrario. Se produce la configuración de un sujeto que se llama a la autorreflexión (Perryman, et, al. 2017) que, incluso, pierde el sueño. Probablemente, aquí radique la efectividad de las prácticas de regulación: colocar al sujeto en una reflexión y revisión ética permanente, casi al punto de “quitar el sueño”. Una política que se asienta en propiciar esos procesos de auto-reflexión producidos como modos de representar a los profesores y a la enseñanza que componen la retórica reformista. De hecho, como señalan Perryman et al. (2017), las tecnologías de reflexividad implican la producción de sujetos activamente responsables sobre su accionar y su mejora. Al respecto, Verónica es contundente:

“Yo estoy reciclando de lo viejo, pero ¿Quién te da garantía de que yo esté dando lo que se supone se debería dar? Yo reflexiono sobre mi accionar.

¿Qué pasa si lo que enseño no está bien o cómo enseño yo? Si soy muy tradicional, quizás tengo que renovarme” (Verónica, docente ES2, 2014).

Como sostiene Rose (2012) las prácticas ethopolíticas suponen la reflexión y la apelación ética del sujeto para identificar qué es lo que se hace, si está mal hecho y cómo mejorar. Son sus propios principios de conducción de su conducta los que son sometidos a evaluación:

(...) en relación con nuestros humores, deseos, capacidades cognitivas y afectos, es en términos corporales que se imaginan nuestra verdad y nuestro destino: nuestra corporalidad, ahora en el nivel molecular, es blanco de nuestros juicios y de las técnicas que usamos para mejorarnos (Rose, 2012, p. 66).

En este sentido, se opera sobre inseguridades y expectativas de sí, en torno a lo que circula como competencias requeridas en un docente. Con relación a las competencias requeridas a los docentes en el siglo XXI vinculadas al cambio y en oposición a “modelos tradicionales”, Grinberg (2013a) expone:

(...) destacan habilidades, capacidades de búsqueda y uso de herramientas donde la conceptualización y la reflexión acerca de, no tiene ningún espacio. En rigor no hay lugar para la reflexión en tanto no sólo se trata de buscar sino de hacerlo lo más rápido que se pueda. Este tipo de planteos se articulan en las pedagogías de las competencias que ha llevado a incluir como parte central de la enseñanza los procedimientos y las habilidades de carácter cognitivo que tienen su eje en lo que los alumnos hacen con el conocimiento. Hacer que se expresa en la resolución sin necesidad de alcanzar un determinado resultado. Es decir, se trata de la construcción de propuestas de enseñanza que modifican las coordenadas del trabajo escolar. Una propuesta educativa de estas características, como suele señalarse en las propuestas de reforma desde fines del siglo XX no debe basarse en la memoria, repetición y rigidización de la clase escolar (p. 94).

Es ese lugar donde la renovación queda como un deber ser que también socava la propia acción. Las inseguridades que se producen a partir de evaluarse y sentirse

desactualizado, llegan al punto de demandar un control externo a ellos, cuando no es suficiente el propio monitoreo:

“Yo creo que si existiera algún tipo de control sobre lo que yo hago como docente se cumplirían más las cosas que tenemos que hacer, lo que tenemos que enseñar. (...) o sea lo que yo enseño, no sé si está bien. Me gustaría mejorar, estar más actualizada, más a tono con lo que hoy demanda la sociedad. Eso es algo que me preocupa sobre mí como docente” (Roxana, docente ES2, 2016).

Hablar de uno mismo, del valor que como educador se tiene y de la necesidad de mejorar y actualizarse, es efecto de cómo las políticas actúan sobre el propio *ethos*. La docente evalúa su propio desempeño, ella dice “no sé si está bien”, refiriéndose a su propio trabajo, a su práctica. Asimismo, señala que le gustaría estar “más a tono, más actualizada”. Las comparaciones, las exposiciones y la evaluación del propio desempeño son prácticas de control, desgaste y cambio. Al decir de Ball (2002), necesitamos hablar de nosotros y de los otros, pensar nuestras acciones y relaciones de nuevas maneras. Se produce constantemente una re-elaboración de los profesores, creándose nuevos papeles y subjetividades.

5.4.2. Reflexión de sí y responsabilización: volver la mirada hacia uno mismo

En la escuela se habla de cambio, de que la sociedad y el mundo están cambiando. Así lo afirma una docente *“La escuela, la sociedad, todo ha cambiado”*. Hay visiones positivas del cambio y otras más apocalípticas. Lo cierto es que, si todo cambia, los docentes y sus prácticas también deben hacerlo. Así, al menos, lo señalan los documentos que llegan a la escuela en estos tiempos de reforma que tienen como objeto de crítica las prácticas educativas que los preceden e introducen nuevos modos de nombrar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Tal como ya indicamos, lo que cambia es la forma. No importa tanto qué hay que cambiar sino el hecho mismo del cambio (Grinberg, 2008), es decir cómo se instala y opera la noción misma del cambio y su necesidad.

El contraste es el recurso de diferenciación que se vuelve útil a los objetivos del cambio. Retomando a Foucault (1988), toda relación de poder pone en funcionamiento

diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos. La fuerza con que aparecen los contrastes y diferenciaciones de un tiempo pasado (no tan pasado) y el presente, lo que deja de ser requerido y lo que pasan a ser las competencias por excelencia de este siglo, aquello que se vuelve obsoleto para ser transmitido y aquello que se vuelve culturalmente relevante en un tiempo caracterizado por el avance tecnológico e informacional. El asunto es cómo los sujetos asumen la responsabilidad de cambiar para seguir el paso, acomodarse y modificarse permanentemente a la velocidad de los cambios de estos tiempos; tal como lo señalaba una docente, *“te tenés que ir adaptando sobre la marcha”*. Una adaptación que pende de las actitudes de los docentes deviniendo responsabilización para hacer las cosas mejor:

“Lo que se hace es a conciencia y voluntad de cada profesional. El tiempo que uno tenga para dedicarle a la tarea y hacerla mejor. Pero es tu tiempo privado” (Gabriela, docente ESI, 2014).

La nueva secundaria y sus textos de reforma parecen llegar a la escuela como marejada, ola tras ola, resolución tras resolución. Hay que seguir la marcha, responsabilizarse, adaptarse, surfeando la ola de resoluciones sin caer en la profundidad de sus fundamentos, porque los cambios, así como el mar, no se detienen. Se precisan innovaciones y novedades para asumir con altura las transformaciones de la escuela:

“Es una nueva propuesta que está surgiendo. Una nueva forma de trabajar. Entonces, ir paso a paso para conseguir resultados, objetivos a corto plazo, simples y concretos y de ahí plantearte otros objetivos más ambiciosos” (Raúl, asesor pedagógico ESI, 2014).

Se piensa en nuevos objetivos, nuevas estrategias e ideas para una nueva agenda de la escuela secundaria en el marco de su reforma. Ante lo nuevo, lo viejo que es preciso abandonar. Nuevamente observamos, como condición y efecto de los procesos de reforma, los mecanismos de diferenciación que, como señala el asesor pedagógico, implican nuevas propuestas y nuevas formas de trabajo en el marco de la secundaria obligatoria. Los sujetos calculan su propio cambio, intentan objetivarse y delinear sus acciones. Qué y cómo cambiar, nuevamente parecen superponerse o, más bien, ponerse por encima del para qué de ese cambio. Además de ello, no basta con hacer cambios pequeños, sino montarse en

una empresa de cambios ambiciosos y desafiantes acordes a un sujeto flexible, creativo y emprendedor (Grinberg, 2008; Jódar y Gómez, 2007).

Nos encontramos ante sujetos que se sienten personalmente involucrados, interpelados, cuestionados en los cambios. Es la forma en que los sujetos cuestionan su conducta para gobernarla (Grinberg, 2008). El cálculo y la evaluación de cómo se hacen las cosas y cómo se podrían hacer mejor o cómo deberían ser hechas, constituyen una notable tecnología de regulación política de la reforma. La efectividad de las tecnologías de poder radica en el hecho de la relación especular con uno mismo:

“(...) el tema no es compararse con otros sino con uno mismo. Esto que hicimos mal, mejorarlo. Año a año iremos mejorando. Uno se olvida de lo positivo y recalca más lo negativo. Pero viste que en la cabeza te ronda lo que no hiciste, lo que quedó. Siempre pasa. Lo que te queda pendiente” (Sandra, vicerrectora ESI, 2014).

La vicerrectora expresa que el asunto consiste en “*compararse con uno mismo*”, es ese volver la mirada hacia uno mismo, produciendo la objetivación y la evaluación de sí como efecto ethopolítico de la reforma. Un cuestionamiento del propio quehacer y de los principios que lo sostienen, que ronda permanentemente en la “*cabeza*”. Los sujetos son diligentes con los cambios a realizar-se, “*esto que hicimos mal mejorarlo*” señala la vicerrectora. La pregunta por lo que estamos siendo es una constante ante demandas que interpelan a la escuela en general y, especialmente, a las prácticas pedagógicas:

“Pero bueno, qué sé yo, uno por ahí se conforma con formarlos como personas, que le quedan valores, esas cosas viste, y decís “bueno, si aprendió...no sé, el análisis sintáctico no lo aprende ni...” -risas- pero bueno, me conformo con que ya piense” (Elena, docente ESI, 2017).

Siempre habrá pendientes, cosas que quedan en el camino en este mundo de incesantes y permanentes cambios (Veiga-Neto, 2010). Sin embargo, tal como lo resalta la docente, el propósito primero y último es que los estudiantes “*piensen*”. Asimismo, la posibilidad de cambio, de identificar qué “*hicimos mal*” y cómo mejorarlo, se enlaza con la flexibilidad del sujeto en los términos propuestos por Sennett (2000), algo así como ser irrompibles: ponernos a prueba, adaptarnos y restaurarnos. Entonces, si la cuestión está en cambiar resistiendo como se pueda, ¡*Just do it!*

En suma, los procesos de reflexión, evaluación y responsabilización que se producen en los sujetos como efectos de las prácticas de reforma devienen en una ética de sí o, como también la llama Rose (2012), una ética de la esperanza. Una ética del sujeto capaz de hacerse cargo de su propio cambio, que no sólo es posible sino necesario, que se asienta sobre un alto grado de personalización, responsabilización y adaptación.

Describimos y analizamos algunos efectos identificados como producto de las tecnologías de reforma, que no son otra cosa que tecnologías de poder y tecnologías del yo que buscan, a través de diferentes mecanismos, la producción, en el sentido propuesto por Foucault (1990), de acciones sobre los otros y acciones sobre uno mismo. La discusión que aquí se procuró sostener giró en torno a la idea misma de reforma. Entendemos que el sólo hecho de hablar en el lenguaje de reforma produce efectos en la experiencia de sí. Como Popkewitz (1994a) y Ball (2002) sostienen, las reformas tienen consecuencias o, mejor dicho, producen y participan en la estructuración del yo. Nos referimos a procesos de gobierno de los otros que devienen en el gobierno de sí mismo y la revisión ética de sí (Rose, 2012). Es el modo en que funciona, en estos tiempos, la racionalidad del gobierno, generando las condiciones para que la conducción se vuelva auto-conducción (Grinberg, 2015).

En síntesis, describimos cómo las políticas de reforma afectan la vida a través de efectos de tipo ethopolítico, es decir, de aquellos que actúan, operan y regulan a nivel del ethos de los sujetos. Por ello, el volver la mirada hacia uno mismo coloca la problematización en el centro de las creencias, principios y expectativas personales. En el trabajo de campo nos encontramos con docentes y directivos que, objetivándose, expresaban que el asunto está en “*compararse con uno mismo*”, en identificar lo que se “*hizo mal y hacerlo mejor*” en un constante rumiar de la regulación que se manifiesta en aquello que “*te ronda en la cabeza*”.

CAPÍTULO 6

EFFECTOS Y AFECTOS DE REFORMA

Premio y castigo: disputas y polarizaciones como efectos de poder. Acerca de la autoridad y la tarea pedagógica. Malestar, desvalorización, intensificación y perjuicio de la tarea pedagógica. ¿Al final qué? Diagnósticos apocalípticos acerca de la educación y los jóvenes. ¿Dónde está el saber? La opacidad del contenido escolar como paradoja curricular. El efecto y afecto: apostar permanente en la escuela.

En este capítulo, recuperando y centrándonos, especialmente, en la noción foucaultiana de gubernamentalidad, sostenemos que las políticas curriculares constituyen tecnologías de regulación de las conductas que producen efectos performativos (Ball, 2002, 2012). El proceso de reforma activa dinámicas de cambio, independientemente de la distancia o acuerdo con aquello planificado. La sola idea de reforma produce efectos políticos (Ball, 1993) de reforma y produce efectos en la experiencia de sí. Como Popkewitz (1994a) y Ball (2002) sostienen, las reformas tienen consecuencias o, mejor dicho, producen y participan en la estructuración del yo. Este capítulo apunta en ese sentido. En esta línea proponemos, a modo de hipótesis, que las políticas curriculares de reforma y los modos en que llegan a las escuelas, afectan de manera neurálgica no sólo la vida de las instituciones sino también de los sujetos (Ahmed, 2004, 2010; Berlant, 2011, Massumi, 2009). De modo que la pregunta se teje en torno de la articulación del gobierno de los otros y el gobierno de sí (Grinberg, 2015) como clave de las tecnologías de reforma escolar y los modos de afectación social.

Como parte de los efectos políticos de la reforma se evidencian polarizaciones y disputas en los relatos de docentes, asesoras, asesores y equipos directivos. Hay significaciones en torno a la reforma que constituyen dos polos en que, por un lado están los docentes y, por otro, los estudiantes. La reforma, en esta clave, es vivida como un castigo para los docentes y como un beneficio o un premio para los estudiantes. Ello porque se ve a las transformaciones en la escuela secundaria como aquellas que materializan la flexibilización de la trayectoria de los estudiantes al punto de que “todo da lo mismo”. Para los docentes, los estudiantes gozan de un beneficio y transitan la escuela secundaria mientras ellos ven intensificado y desautorizado su trabajo, al igual que su autoridad pedagógica, que viven como devaluada y despojada. Estos múltiples efectos socavan los sentidos de la escuela de diversas maneras, que aquí procuramos dar cuenta. Ello, entre otros aspectos porque, como señalamos, las prescripciones respecto de qué y cómo enseñar y qué y cómo evaluar se solapan con las nuevas regulaciones de las trayectorias estudiantiles. De hecho, los modos de evaluación y promoción de los estudiantes son reguladores por excelencia de la acción pedagógica y son identificados por los docentes como los aspectos que más acotan su autoridad.

Este capítulo también recupera una de las problematizaciones que atraviesa y sostiene a la tesis. Las políticas de reforma operan como elemento afectivo en el sentido de que calan en la subjetividad a partir de la puesta en funcionamiento de mecanismos de jerarquización de saberes, de autorización y desautorización de actuaciones de los sujetos, habilitando o inhabilitando prácticas, entre otros. Esas prácticas de afectación producen la configuración de múltiples vivencias en un contexto de condiciones de desgaste y deterioro del sujeto (Berlant, 2011) y, específicamente, de las condiciones del trabajo docente (Apple, 1987). Aquí recuperamos esas vivencias afectivas producidas por los modos en que la reforma llega a la escuela, por cómo es puesta en acto y las características que asume un devenir cargado de malestar. En este contexto en el que la tarea y la autoridad pedagógica son vividas con deterioro y despojo, adquiere relevancia la pregunta por el saber y su lugar en la escuela en tiempos de una reforma curricular. Sostenemos, a partir del trabajo de campo, la existencia de una paradoja curricular entre las prescripciones que son claras respecto del cómo enseñar y cómo evaluar y la poca claridad respecto del contenido, del qué enseñar. La pregunta, entonces, es por el lugar del saber en el marco de transformaciones curriculares, del entrelazamiento de algunas de las líneas debatidas más arriba y que denominamos como curriculum en cómodas cuotas. Principalmente, ello se observa en aquellas materias nuevas que irrumpen en la escuela, conformando la nueva estructura curricular de los bachilleratos orientados. La impronta localista provincial que algunas nuevas materias cristalizan, descolocan a los docentes al no encontrar marcos de referencia para la programación y planificación de esas materias. La huella de la cultura NYC (Nacidos y Criados⁵⁰) santacruceña se expresa en el curriculum escolar.

Por otra parte, ni la educación, ni la escuela ni las y los jóvenes son los de antes, es más, son verdades afirmadas por directivos y docentes. La añoranza por un tiempo pasado

⁵⁰ La idea de los NYCs (Nacidos y Criados) en la provincia de Santa Cruz adopta relevancia y es referenciada cada vez que el trabajo, la salud o la educación se ven amenazados por los “foráneos” y recién llegados que usufructúan los servicios públicos. Incluso, popularmente se habla de la “cultura NYC” ante las solicitudes de terrenos, viviendas o la asignación de puntaje en la Junta de Clasificación Docente. La idea de NYC en educación adopta un matiz especial puesto que para los docentes que acrediten ser NYCs se les computa un puntaje diferencial (de 10 puntos) con relación a aquellos que no lo son. La constitución identitaria de los provincianos en torno al ser NYCs se expresa también en composiciones musicales y en los nombres de conjuntos folklóricos (por ejemplo, en letras de Hugo Gimenez Agüero o el conjunto Los NYCs). Es posible observar las constantes actualizaciones del debate entre ser NYCs y no serlo, cuando la precarización de las condiciones de vida aumentan. Ver “Qué opinan los vecinos de la ciudad sobre el ser o no ser “NYC” en Santa Cruz” (<https://www.tiemposur.com.ar/nota/54761-qu%C3%A9-opinan-los-vecinos-de-la-ciudad-sobre-el-ser-o-no-ser-nyc-en-santa-cruz>). Consultado 12/07/18).

mejor se actualiza en tiempos de cambios como éste. En la movilización de afectos que la reforma produce, se identifican una serie de diagnósticos apocalípticos acerca de la escolaridad de los jóvenes y, en general, acerca de la educación en el presente.

Sin embargo, ello denota otros efectos vinculados al desarrollo de acciones individuales y conjuntas que denominamos *apuestas por la escuela*. Apostar en el sentido de creer que las cosas pueden ser mejor para todos, aunque, especialmente para las y los estudiantes. Apostar con la acción, el trabajo y el tiempo personal. Apostar constituye, en nuestra perspectiva, el efecto y afecto político a destacar en tiempos de reforma. Tal vez, este efecto y afecto de “*tirar todos para el mismo lado*” deviene en el efecto virtuoso y deseado en estos tiempos de precarización de la vida (Butler, 2017) donde las escuelas, como espacio público, se vuelcan a la tarea del sostenimiento del lazo social, de alguna amarra, de dónde agarrarnos para mantenernos a flote (Berlant, 2011).

6. Premio y castigo: disputas y polarizaciones como efectos de poder

En los capítulos precedentes y, a partir de la descripción en detalle, nos propusimos dar cuenta de las múltiples tecnologías políticas de conducción y auto-conducción de la conducta (Foucault, 2006, 2007a; Rose, 1996, 2007; Rose et al., 2012) que operan en el devenir de la puesta en acto de la reforma curricular en las escuelas. Aquí, retomando esos planteos, argumentamos que esas tecnologías de regulación producen múltiples efectos en los sujetos, en los procesos de interpretación y traducción (Ball et. al., 2011) que despliegan. Como parte de ese conjunto de efectos, algunos de los cuales ya han sido caracterizados, en este capítulo nos concentramos en aquellos relacionados con la regulación de la vida escolar, las dinámicas cotidianas y los vínculos entre los miembros de las instituciones. Ello involucra entender que algunos de esos efectos obtienen un impacto que es decisivo en la vida institucional por afectar las relaciones entre estudiantes y docentes, entre directivos y docentes, entre escuela, barrio y sociedad.

Tal como venimos planteando, las reformas simplemente no “pasan” por las escuelas, no tienen una configuración tempo-espacial pasajera y acotada, sino que llegan, irrumpen, movilizan, desacomodan, acomodan, redistribuyen, incluyen y excluyen sujetos, saberes y prácticas. En su instalación y devenir, la reforma provoca la sedimentación en la

memoria de la experiencia. La reforma, en tanto práctica de regulación, atraviesa y produce a los sujetos dejando una impronta que conforma una base de experiencia y saber. Por ello, entendemos que aquello que produce configura redes de relaciones y tipos de subjetividades que, incluso, tienen importante incidencia en los éxitos y/o fracasos de las reformas. Los efectos se encadenan con otros o, mejor aún, son productores de otros. En este punto nos interesa aproximarnos a algunos efectos de reforma en términos de la afectación que producen a las relaciones y la vida escolar.

La hechura de la vida escolar involucra “poner el cuerpo” literalmente, ir a la escuela, estar allí, enseñar, aprender, atender, dialogar, permanecer en silencio, negociar, jugar, tomar decisiones, entre otras actividades. Todas ellas involucran una posición corporal, un estar aquí y ahora, viendo y pensando el mundo, que me acerca o me distancia de otros. Así, la vida escolar supone un conjunto de interacciones diarias que exceden la transmisión cultural y se ubican más en términos de relaciones de lucha.

McLaren (1994) defiende en su libro *La vida en las escuelas* que lo que sucede en las instituciones escolares, las interacciones cotidianas y las pequeñas luchas, se inscriben en un marco amplio de relaciones entre la escuela y las sociedades y de relaciones de poder entre los sujetos y grupos. A partir de sus relatos sobre cómo las escuelas trabajan en contextos de pobreza y marginalidad, procura mostrar cómo los maestros pueden enseñar a los estudiantes a analizar críticamente sus situaciones, apoyándose en los principios colectivos de justicia e igualdad. De todas formas, la vida escolar se estructura a partir de posiciones y funciones diferenciadas y con intereses contrapuestos. Así como los docentes en la vida escolar se posicionan, con la legitimidad estatal, para enseñar y determinar el desempeño de los estudiantes, éstos ocupan posición desde el aprendizaje y la resistencia por entrar, estar y quedarse en la escuela (Grinberg y Langer, 2013).

Asimismo, los estudios de Rockwell (1995) y Rockwell y Ezpeleta (2007) dan cuenta de la escuela cotidiana como construcción y trama social que se conforma de relaciones de fuerza. Por su parte, los aportes de Jackson (1994) han virado la vista hacia aquellos aspectos y sucesos escolares diarios que pasan por triviales e inadvertidos. Incluso más, ha establecido que aquello que acontece en las escuelas y, especialmente, en las aulas es totalmente diferente a lo que acontece en otros espacios sociales y que reúne características distintivas. Sostiene “un aula es un aula”. Sin duda, uno de los puntos más

convocante de sus planteos es aquel que refiere a la noción de curriculum oculto y al establecimiento de las diferencias entre maestros y alumnos. Sostiene que la multitud, el elogio y el poder se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula y forman colectivamente el curriculum oculto que cada alumno y cada profesor deben dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela (Jackson, 1994). Con la mirada puesta en las prácticas de regulación envueltas en la enseñanza, Jackson describe la vida en las aulas como un conjunto de interacciones *sui generis* que dividen claramente posiciones sociales entre profesores y estudiantes.

Este aspecto ha sido profundizado por Perrenoud en *La construcción del éxito y el fracaso escolar* (1996) y *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar* (2006). Desde las nociones de currículo real y oculto, argumenta que el alumno realiza y desarrolla una serie de habilidades y acciones para transitar la escuela. Analiza cómo se aprende a ser alumno, donde la excelencia constituye la norma y el trabajo escolar supone la regulación de actividades, tiempos y espacios.

La vida escolar se estructura básicamente en y a partir de la existencia de profesores y estudiantes convocados por definición estatal para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Apoyándonos en los desarrollos de los autores que han visto prácticas de regulación social en las escuelas y en las aulas, en este apartado nos enfocaremos, más allá de las dicotomías entre curriculum oculto, escrito o real, en la vida escolar como relación de fuerzas, trama de producción y lucha por los significados. En este sentido, describimos los efectos producidos por las políticas de reforma curricular como configuradores de la vida en las escuelas, especialmente, de las relaciones entre estudiantes y docentes.

Las polarizaciones como efecto de las políticas de reforma constituyen, tal vez, de esos efectos indeseados, en tanto contribuyen a abonar un malestar y verter negatividad en torno a una reforma que contempla y acompaña las trayectorias de los estudiantes en una educación secundaria que intenta vencer orígenes elitistas y prometerse más democrática e inclusiva. En los relatos de los docentes, directivos y asesores pedagógicos hemos observado cómo operan polarizaciones que ubican a los estudiantes como los grandes premiados o beneficiarios de la reforma y a ellos, los adultos, como los perdedores. Una reforma que produce una lectura binaria premio-castigo configura la vida escolar de singulares formas. Sin embargo, como desarrollaremos más adelante, este efecto no

inhabilita la producción de otros, vinculados a apostar a la escuela y a esos estudiantes en un contexto de precarización y responsabilización de los sujetos en general.

Colocar a los estudiantes en el lugar de beneficiarios de esta reforma, implica la polarización de ubicar en el otro extremo a los docentes y la vivencia de ser poco importantes. Dos docentes expresan su sentir:

“(...) hay como una manera de mirar al estudiante y al profesor. Es decir, el profe parece que no importa mucho cuánto enseñe sino que se encargue de que el chico termine la escuela. Porque ahora es obligatoria. Entonces tenés que hacer malabares no sólo para acomodar los contenidos sino para que no deje, no falte, para que apruebe. Ni siquiera te digo para que aprenda. Yo siento que esta reforma pone más la mirada en el estudiante que en el docente. Eso es lo que voy sintiendo año a año” (Amanda, docente ESI, 2017).

“También lo que es diferente es cómo se ve al estudiante, ya no es como antes. Ahora se lo ve como con más derecho. La enseñanza para mí que desde la política ya mucho no importa porque quieren que los chicos pasen los cinco años de la escuela y puedan egresar, pero no importa si saben mucho” (Cecilia, docente ESI, 2016).

Preguntarse por los efectos de poder, esto es, por cómo se ejerce el poder, incluye la pregunta por la naturaleza y causas de esos efectos (Foucault, 1984). La devaluación de la función docente y de la enseñanza es reconocida por los docentes como una de las consecuencias de las políticas de reforma, que se combina y tensiona con la posición de unos estudiantes que tienen más derechos y hacen uso de ellos. La expresión *“el profe parece que no importa mucho cuánto enseñe”* lleva consigo la pregunta política por el saber, su distribución en la escuela y por la función social de los educadores. En los relatos de docentes y directivos, esta reforma consiste en poner *“más la mirada en el estudiante que en el docente”* generando una disputa por el lugar de la relevancia. Entre ese mirar más al estudiante y menos al docente, la reforma instala la idea de que la escuela se vuelve un tiempo y un espacio transitorio: estar, pasar, egresar. Incluso, sostener esa transitoriedad queda en manos de los docentes, asesores y equipos directivos, tanto desde lo pedagógico

como desde lo temporal y espacial. En este esquema, en el que, al parecer, los estudiantes *están pasando*, los saberes y su apropiación se dispersan y ocupan un lugar marginal.

La flexibilización de la trayectoria de los estudiantes y la del trabajo de docente investidas en las nuevas regulaciones que introdujo la reforma, tensionan fuerzas y voluntades, unas avanzan, otras retroceden pero, en definitiva involucran siempre relaciones de poder, al decir de Foucault (1984) entre miembros asociados en un conjunto de acciones que se inducen y que responden unas a otras. Foucault introduce una discriminación oportuna al análisis que aquí estamos haciendo. Al respecto, sostiene que las relaciones de poder son diferentes a las relaciones de comunicación social. Por ejemplo, el acto de enseñar implica básicamente un proceso de comunicación. Sin embargo,

Comunicar siempre es, sin lugar a dudas, una determinada manera de actuar sobre el otro o los otros. Pero el producir y el poner en circulación elementos significantes puede tener también como objetivo o como consecuencia, ciertos efectos de poder que no son simplemente un aspecto de los primeros (Foucault, 1984, p. 1).

Esta afirmación orienta la conceptualización y permite distinguir las relaciones de comunicación de las relaciones de poder, con la advertencia de que las primeras podrían generar efectos de poder. De hecho, en el caso de las instituciones de formación como las escuelas, estudiantes y docentes se encuentran intrínsecamente involucrados en relaciones de comunicación y esa interrelación es más estrecha conformando un “bloque” por:

(...) su disposición espacial, el reglamento meticuloso que rige su vida interior, las diferentes actividades que se organizan en ella, los diversos personajes que viven o se reúnen allí, cada uno con una función, un lugar, un rostro bien definido; todo esto constituye un "bloque" de capacidad-comunicación-poder (Foucault, 1984, p.2).

Ello no indica que el poder está concentrado en la escuela en tanto bloque, sino que el poder y sus efectos tendrán lugar en tanto se produzcan, en esas relaciones, acciones de unos sobre otros. El poder existe únicamente en acto (Foucault, 1984). Nos referimos, entonces, a las polarizaciones como expresiones y efectos de las relaciones de poder, de unas acciones sobre otras acciones.

Es interesante notar cómo las polarizaciones y disputas se asientan en el recurso de apelación al pasado, en un tiempo previo y mejor, en el que el conocimiento y el aprendizaje eran una centralidad:

“una política educativa en donde se le da cada vez más facilidad al alumno, antes una previa en el secundario era rendir toda la materia y ahora son los contenidos específicos que pueden ser dos, tres, cinco y el profe se tiene que centrar en esos, esto de compensar y bueno si el alumno no lo logra la responsabilidad es del docente que no empleó la estrategia adecuada” (Natalia, docente ESI, 2017).

El “antes” impreciso como evocación del pasado funciona con un carácter mítico más que histórico: “no importa cuándo se localiza el antes, sino más bien el modo en que el pasado funciona en la memoria individual y colectiva como un lugar mítico que condensa nuestra imagen de lo que las escuelas deben ser y ya no son” (Diker, 2010, p. 128). Probablemente, la experiencia vivida de dos reformas, en los últimos veinte años, provocaron en los equipos docentes esa memoria, ese mito de un pasado más promisorio, en el que se aprendía y la enseñanza era valorada tanto como la autoridad pedagógica. El “estar” en la escuela con mayor *“facilidad al alumno”* adquiere un cariz negativo por oponerse a la apropiación de saberes y a la exigencia. Sin embargo, sostenemos que ese estar en la escuela, el asistir aunque con fluctuación, implica ubicar a la escuela como el lugar de lo posible para los estudiantes. No nos detenemos aquí en este aspecto porque será tratado en el último apartado de este capítulo.

Las nuevas regulaciones respecto de la generación de propuestas curriculares alternativas para los estudiantes que atraviesan situaciones de inasistencia, salud u otras que le impidan concurrir a la escuela de manera regular, convocan, mayormente, el malestar de los docentes. Esas regulaciones que, en su flexibilidad, introducen modos de nombrar, pensar y actuar en el cotidiano escolar van modificando y reconfigurando las prácticas. Así, con relación a las materias previas y a las compensaciones, en palabras de la docente *“si el alumno no lo logra la responsabilidad es del docente que no empleó la estrategia adecuada”*.

Siguiendo con el planteo respecto de la adjetivación o la tipificación de un estudiante producto de la reforma, una docente expone su punto de vista acerca de las consecuencias de las políticas en la trama diaria:

“ellos saben [los estudiantes], o sea, ellos son los primeros en enterarse cuando llegan las resoluciones y esas cosas. Ellos saben que ahora pueden pasar con tres espacios pendientes, entonces, este año menos van a estudiar, porque total después pasan. Y eso de la compensación también viste, van dos días y quieren aprobar todo lo que no hicieron en el año” (Elena, docente ESI, 2017).

En el fragmento la docente refiere a dos de las nuevas regulaciones que, al parecer, los estudiantes dominan a la perfección: la que consiste en la promoción al año inmediato superior adeudando tres materias y la de la generación de instancias de compensación al final y al inicio del ciclo lectivo como posibilidad de, justamente, “compensar” contenidos, no la materia. La compensación, señalan, fragmenta el contenido escolar desintegrándolo del marco que lo secuencia y estructura en la propuesta curricular del docente. Además de ello y, especialmente, vinculado a las inasistencias de los estudiantes, se propone la generación de propuestas curriculares específicas para el trabajo con los contenidos, su evaluación y acreditación a través de trabajos prácticos, módulos o instancias presenciales que, más que ser leídas en clave de posibilidades para continuar con la escolaridad, extreman las polarizaciones “total, después pasan”:

“Me parece que hay cosas que cambiaron para mal. Por ejemplo el hecho de que los estudiantes tienen esto de las trayectorias particulares y que tenemos como docentes que generar propuestas para ellos, ajustadas a sus problemas, miles de compensaciones” (Cecilia, docente ESI, 2016).

La vivencia es que la generación de propuestas alternativas y particularizadas implica un cambiar “para mal” que transfiere la carga a los estudiantes de algo que, en todo caso, emana de las políticas educativas. La escolaridad no puede consistir en la normalización de la excepción, esto es, que el trabajo institucional y pedagógico no puede centrarse en la particularización de las intervenciones con el riesgo de que la clase como lugar de encuentro y pensamiento colectivo (Grinberg, 2017) devenga en el estallido. Asimismo, observamos cómo la vivencia imperativa de las prescripciones queda expresada

en el decir de la docente: *“tenemos como docentes que generar propuestas para ellos”*. Ese desplazamiento del malestar hacia los estudiantes que *“tienen esto de las trayectorias particulares”* enuncia, a su vez, que ese cambiar para mal constituye la emanación de las políticas y sus sentidos:

“Nosotros tendríamos que habernos unido por el tema del acuerdo famoso 075. Los dichos informes de desempeño, la evaluación en cómodas cuotas, mesas extraordinarias de las extraordinarias, porque acá el mensaje que subyace es “que los chicos aprueben”, como sea. Todo el tiempo se prioriza la cantidad sobre la calidad” (Gabriela, docente ESI, 2014).

Así, como referimos anteriormente, al parecer no es sólo la reforma la que se organiza y distribuye en cómodas cuotas sino también la evaluación a los estudiantes. Entre las cuotas y los mensajes subyacentes que ubican enfrentados a estudiantes y docentes, aparecen de manera omnipresente en el relato, las políticas y los hacedores de los textos y prescripciones oficiales. Aparecen desde la exterioridad de la escuela, pero operando en ella y sobre los sujetos que “la hacen” y “le dan” vida. Los efectos de las políticas en la producción de significados conducen a la elaboración de visiones respecto de los estudiantes, de la propia función pedagógica, de la autoridad docente y las funciones de la educación. La intensificación del trabajo de los docentes con relación a las nuevas regulaciones y el enojo producido viran la mirada hacia el sí mismo y el cuestionamiento por no haber hecho lo suficiente, por no haber desarrollado acciones colectivas como modos de resistencia concreta a regulaciones que afectan y que se viven como limitaciones del accionar docente. La necesidad de la protesta colectiva pero, a su vez, la no realización, se viven con frustración y malestar. La expresión de malestar y enojo que no llega a constituirse en acción política organizada queda circulando y depositándose en la escuela como lo que es: malestar en sí.

En síntesis, como venimos exponiendo, las polarizaciones, diferenciaciones y disputas son efectos de las políticas de reforma que afectan a los sujetos regulando sus desempeños y pensamientos sobre sí. Esto implica decir que los efectos son siempre subjetivantes, son prácticas de afectación (Ahmed, 2010; Berlant, 2011; Massumi, 2009). Si bien este aspecto será desarrollado más adelante, por el momento podemos sostener que los efectos de reforma constituyen prácticas de afectación, en este caso, a la tarea

pedagógica. Proponemos que los docentes vivencian estas afectaciones como la acción de otros de quitarles algo que poseían: la tarea de enseñar. En el punto que sigue, trataremos en detalle ese afectar de la tarea pedagógica como efecto de la regulación política. Una tarea pedagógica centrada en la transmisión que, al decir de Grinberg (2016), es aquello que buscan tanto docentes como estudiantes en el siglo XXI.

6.1.1. Acerca de la autoridad y la tarea pedagógica

En el contexto de los debates precedentemente planteados, cabe la pregunta por la vivencia de una autoridad y una tarea pedagógica despojada. Ello como un modo de acercarnos a describir cómo los docentes significan las políticas curriculares de reforma y el trabajo pedagógico en la trama cotidiana. Veamos el relato de una docente con relación a cómo impactan las nuevas regulaciones en su función:

“Y si no llegara a venir [el estudiante] porque se quedó dormido, la escuela le tiene que facilitar otro espacio de apoyo para que él pueda asistir y se le pueda explicar más personalmente. Entonces también como que no ayuda al docente la política educativa, si no se toma la asistencia como algo relevante entonces, desde ahí tienes una deficiencia en la parte actitudinal del alumno” (Natalia, Docente ESI, 2017).

En su relato apreciamos la experiencia de una política educativa que no “ayuda” al docente, que se vuelve en contra y lo despoja parcialmente en su autoridad pedagógica. Unas políticas que no sólo le cuestionan su hacer y le solicitan rendir cuentas de qué hizo y qué no hizo sino también, y más importante, unas políticas que le hacen volver la mirada hacia sí mismo:

“Uno tiene a lo mejor el registro hecho. Tienes que mirar tus registros qué hizo, qué entregó, qué le falta. (...) nosotros hemos comentado varias veces en sala de profesores que nos sentimos niñeras con título porque parece que el conocimiento ha perdido su valor. Hay como una resistencia y uno tiene que exigirles pero el sistema no te respalda. Entonces por ahí las propuestas no son desafiantes, las propuestas pedagógicas que se hacen. ¿Por qué? ¡Porque el docente no tiene tiempo! Tiempo de pensar para fulanito que

estuvo con hepatitis, para fulanita que fue mamá, para este otro que tiene que quedarse a cuidar a los hermanos. A todos hay que hacerle una propuesta para que se puedan llevar a la casa... todo eso para un alumno que no viene” (Gabriela, docente ESI, 2014).

Mirarse a sí misma y equipararse con “niñeras sin título” advierte sobre la profundidad de la afectación que produce la reforma, en cómo regula a nivel del desempeño y el ethos, en definitiva del *self* (Grinberg, 2015). El trabajo envuelto en las propuestas particulares desgasta aún más la tarea y la autoridad pedagógica, dejándola despojada, al tiempo que profundiza la revisión del ethos. Aquí es importante establecer una diferencia, puesto que estamos hablando de la revisión ethopolítica (Rose, 2012) y no de la revisión de la propia práctica o deliberación práctica en el sentido planteado por los teóricos prácticos de la educación como Schwab o Stenhouse. Una vez dicho esto, sostenemos que, entre unas políticas que no “ayudan” a los docentes y un sistema que no respalda, se encuentra la pregunta por quiénes se hallan más despojados. Aquí, probablemente convenga escapar de la cuestión acerca de lo conveniente de la permanencia en la escuela, no es ello aquello que está en duda. Sin duda los alumnos tienen que estar en las escuelas, la pregunta es respecto de si ese estar garantiza aprender y formarse a través de mecanismos que permitan la inclusión sin debilitar la tarea de la transmisión cultural.

Desde las perspectivas de los docentes, por un lado, los estudiantes son los premiados en esta reforma, los grandes beneficiarios y, por otro, en alguna medida los perjudicados porque están transitando la escolaridad sin aprender. Las adjetivaciones vinculadas al beneficio, como dijimos, expresan el desplazamiento de un malestar y enojo producido como efectos de la reforma cuando llega a la escuela. Ahora bien, ello se vincula al cansancio y el desgaste que produce una tarea pedagógica que constantemente se va reconfigurando y adaptando también en cuotas:

“Ese acuerdo es cansador. Todo el gasto administrativo corre por cuenta del docente. Vos haces el informe e imprimís de tu bolsillo. La copia del alumno también de tu bolsillo. Entonces el desaprobado te lleva más que el aprobado. Es imposible. El chico rinde en cómodas cuotas, como quiere, con la calidad que quiere. Cada vez más los profes deciden no exigir (...) El mensaje que siempre se lee entre líneas es ése, que los pibes pasen o

aprueben. Insisto, la calidad está bajando mucho” (Beatriz, docente ES2, 2017).

Nuevamente cobran relevancia las cuotas para describir aquello que producen las nuevas regulaciones. Curriculum en cuotas, evaluación en cuotas, aprendizaje en cuotas, tarea pedagógica que se va acomodando en cuotas pero que también va experimentando cierta devaluación con esas cuotas. Todo ello asociado a la disminución de la calidad de la educación y, también, a la disminución de la exigencia en la tarea pedagógica: *“cada vez más los profes deciden no exigir”*. Esta situación, que los estudiantes aprueben o no aprueben, repitan o pasen de año, se ensambla, a su vez, con un mensaje que no se lee tan “entre líneas” sino con claridad imperativa:

“Ellos saben que de última vos los tenes que aprobar. El sistema está hecho para eso, para que permanezcan en la escuela, que transite (...) dice [el régimen académico] que aunque el chico vaya a la escuela un día lo tenes que calificar. La asistencia no se tiene en cuenta. No es más un criterio para la evaluación del chico. Ya no se puede poner “sin calificar”, hay que ponerle nota sí o sí. Al menos le tenés que poner un 4. Entonces eso ya lo habilita al chico a una instancia de recuperación de esa nota para aprobar la materia. Incluso muchas veces preferimos aprobarlos, porque si los desaprobás tenés que hacer el informe. Y es más trabajo. Eso es lo que hacemos todos. Imagínate que de un curso de 30, tenés 11 desaprobados. Tenes que hacer 11 informes que son individualizados. Y de los que quedan desaprobados también van a aprobar seguro. Viste que dan miles de oportunidades” (Elena, docente ES1, 2014).

“Lo tenés que calificar”, “lo tenés que aprobar”, “tenés que mirar el registro”, “hacer la propuesta particular”, “al menos poner un 4”, son expresiones de los docentes que señalan una experiencia marcada por la precarización de la tarea pedagógica. La ecuación: *sistema educativo para transitar + nuevas regulaciones = más trabajo*, opera complejamente en la tarea pedagógica. Si, como señalan los docentes, los estudiantes cada vez hacen menos, no se esfuerzan, no asisten y desaprueban, ello involucra un tipo de pensamiento que sostiene que, a menos trabajo escolar del estudiante, le corresponde mayor trabajo del docente. La vivencia se traduce en no sólo estar en el banquillo de acusados, en

revisar el propio hacer, sino, también, en intensificar el trabajo que, incluso, en ocasiones deviene en “preferimos aprobarlos”. La sobrecarga de la tarea de los docentes sigue asociándose a esas “miles de oportunidades” que las nuevas regulaciones posibilitan a los estudiantes:

“A X yo siempre le cuestiono eso, porque ella es la que más actividades nos pide. Le digo: - Mirá X, a mí me parece que vos nos sobrecargas a nosotros y las alumnas después ni aparecen. A mí ya me pasó el año pasado con dos embarazadas. Yo le dije: -Yo te lo voy a hacer pero te advierto que no va a venir [la alumna]. Me maté todo el fin de semana haciendo las actividades para la casa. Nunca apareció” (Elena, docente ESI, 2014).

La fricción producida por el tiempo invertido en el diseño y preparación de propuestas ajustadas a las particularidades de los estudiantes se profundiza cuando los resultados no son los esperados, cuando a más trabajo del profesor no se corresponde más trabajo del estudiante, cuando ese “matarse” en el fin de semana confirma la profecía sobre la ausencia de los estudiantes. Una asesora comenta cómo aparece la resistencia cuando solicita a los docentes las propuestas o actividades para los estudiantes que cursan situaciones singulares:

“A veces los profes presentan los trabajos y los alumnos jamás vienen a retirarlos. O se los llevan y no los traen hechos. Entonces vos le decís al profe:- hágame una actividad para tal o cual alumno y medio que les cuesta hacerlo porque ven que es tiempo perdido entre comillas. Es todo un tema. Igual se firman actas donde los alumnos se comprometen a retirarlos y cumplir. En algunos casos da resultado y en otros no” (Julia, asesora pedagógica ES2, 2016).

Que a los docentes les “cueste” realizar una actividad para un estudiante expresa la resistencia a “perder” el tiempo personal o a invertirlo aun cuando se sospecha que “jamás” volverá en buenos resultados. De todas formas, la asesora pedagógica reconoce que, en algunos casos, resulta este tipo de acompañamiento y apoyo a los estudiantes. Sin embargo, es importante señalar que en esa intensificación y precarización de la tarea pedagógica se juega fundamentalmente el sentido político de la enseñanza, que es, en parte, el hecho de proyectar y desear producir algo en el otro. Es decir que la transmisión de un saber y la

organización de actividades de aprendizaje redunden en un impacto y beneficio para el otro. Tal como venimos sosteniendo, el curriculum y la tarea pedagógica refieren siempre a la cultura, su transmisión y a aquello que hacemos con ella:

Hay un “trabajo” con la cultura en el contexto escolar que, al menos en sus propósitos, busca las formas de dar una retroalimentación que desafíe al estudiante a aprender técnicas, lenguajes, perspectivas novedosas, y que quiere que haya alguna transformación entre el punto de partida y el punto de llegada, si bien esa transformación no sea, ni debería ser, susceptible de anticiparse ni en sus sentidos ni en sus efectos (Dussel, 2014, p. 17).

Es tal vez esa retroalimentación, esos sentidos y efectos nunca inmediatos ni anticipados aquello que tanto se persigue en la empresa educativa. Observar los efectos o transformaciones en los estudiantes, entre los puntos de partida y llegada, se constituyó, y se constituye aún, en uno de los pilares de la tarea pedagógica que pareciera poco a poco diluirse en las nuevas formas de escolaridad marcadas por los cambios culturales y productivos. Parte de las caracterizaciones aquí realizadas denotan las transformaciones en términos de flexibilización de las prácticas escolares en el marco de las nuevas regulaciones de reforma. Lipovetsky (2003) expone que, en las sociedades posmodernas, predomina un fuerte proceso de personalización, en el cual asume relevancia el autoservicio y la existencia a la carta como modelo general de vida. Este proceso se expresa en el mundo del trabajo, en la educación, en la salud, así como en los vínculos intersubjetivos. La posibilidad de moldear la vida al antojo o “a la carta”, en términos de Lipovestky, se convierte en la diva en nuestros días. Este moldeamiento y personalización de la vida puede incluir desde la modificación física y estética de aquello que no gusta del propio cuerpo, la creación de modos de organización de las relaciones maritales que rompen con la tradicional convivencia, la diagramación horaria en el trabajo, hasta la definición de una trayectoria educativa de acuerdo a intereses.

Sennett (2000) explica que la palabra flexibilidad se introdujo en el idioma inglés en el siglo XV, que su sentido original derivaba de la observación de que las ramas de un árbol, a pesar de ser dobladas por el viento, volvían a la posición original y que esa tendencia se inició en la organización de los horarios con la llegada de las mujeres de clase media a la fuerza de trabajo:

Flexibilidad designa la capacidad del árbol para ceder y recuperarse, la puesta a prueba y la restauración de su forma. En condiciones ideales, una conducta humana flexible debería tener la misma resistencia a la tensión: adaptable a las circunstancias cambiantes sin dejar que éstas lo rompan. Hoy la sociedad busca vías para acabar con los males de la rutina creando instituciones más flexibles (Sennett, 2000, p. 47).

La escuela no está exenta de esas transformaciones en el mundo social y la flexibilización de los tiempos y los espacios, como vimos, es justamente la característica que asume la puesta en acto de la reforma en la escuela. Flexibilidad, de hecho, que se traduce en más de una ocasión en la continuidad de la escolaridad para los estudiantes de la mano de la flexibilización de la tarea pedagógica.

Sin duda, desde fines del siglo estamos observando los cambios que se están produciendo en los dispositivos pedagógicos y en los modos de regulación de la vida escolar (Grinberg, 2008). En este sentido y, como apreciamos a partir del trabajo de campo, están teniendo lugar en las escuelas diferentes prácticas que tornan flexibles los tiempos, los espacios, la enseñanza, la evaluación, la promoción, la asistencia, así como nos encontramos con llamamientos al cambio dirigidos a directivos, docentes y estudiantes. Aquella organización de lo escolar en tiempos y espacios compartidos por grupos de estudiantes convive con modos itinerantes de organizar la escolaridad⁵¹. Sin embargo, aun cuando en el contexto de las transformaciones culturales y educativas se producen nuevas configuraciones de la tarea pedagógica que, en algunos casos, se encuentra anclada en el desgaste y la precarización, vemos tensionarse las resistencias y los deseos conservadores de su función por excelencia: la transmisión de saberes. En las entrevistas que tomamos en este apartado y en el que sigue, observamos cómo cada vez que se establecen reclamaciones acerca de la autoridad y la tarea pedagógica éstas aparecen en su formulación vinculadas íntimamente a la cuestión del saber y su transmisión en la escuela. En esta línea argumentativa, nos centraremos en los puntos de este capítulo.

⁵¹ Si bien investigaciones en el campo de la sociología de la educación (Baudelot y Establet, 1990; Bourdieu y Passeron, 1981; Bowles y Gintis, 1981; Braslavsky, 1985; Kessler, 2002) han analizado y dado cuenta de que la escolaridad se transita de manera diferente y desigual entre sí, vemos en el presente una profundización de estos procesos (Grinberg, et. al., 2013; Cestare y Villagran, 2015; Pérez, 2014).

6.1.2. Afectos en la tarea pedagógica

En la puesta en acto de la reforma curricular en las escuelas apreciamos la producción de múltiples efectos, que, como los que desarrollamos en este punto, tienden a desplazar malestares y enojos y producen negatividad en los vínculos entre docentes y estudiantes, principalmente⁵². Desplazamientos que, incluso, ponen en riesgo aquellos efectos que la reforma procura producir, tales como una inclusión que propicie más oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, el enojo, el malestar, la desvalorización, la imposición, acontecen en las dinámicas cotidianas de la escuela al sentir que el tiempo invertido en la elaboración de una propuesta particularizada se pierde en ese “llevar y traer” que, incluso, en ocasiones, ni siquiera ocurre. Así, las polarizaciones en clave de premios y castigos advierten sobre aquellos efectos indeseados de la reforma curricular.

Esta situación expresa cómo, a través de un conjunto de prácticas de afectación⁵³, la reforma opera calando profundamente en la producción subjetiva de quienes se encargan de su materialización. A partir del trabajo de campo se observa cómo los sujetos son afectados en sus vidas, en sus experiencias, no sólo escolares ni laborales. Tal como describimos en el capítulo 4, el *milieu* reformista se compone de este elemento afectivo, además de las temporalidades y espacialidades singulares en tiempos de reforma en las escuelas de la muestra. Vemos cómo las instituciones y los sujetos son destinatarios de prácticas regulatorias de sus conductas, envueltas en las retóricas reformistas y sus enunciados, en los modos de llegada de esas retóricas a las escuelas, en los modos de participación y, en definitiva, en cómo la cotidianidad escolar se ve transformada. De manera que se pone en funcionamiento una economía afectiva (Ahmed, 2004) caracterizada por la variedad de transacciones afectivas que los sujetos realizan para la interpretación y traducción de las políticas de reforma. Siguiendo a Ahmed (2004, 2010), Berlant (2011) y Massumi (2009)

⁵² No hemos incluido las ideas de los docentes y directivos con relación a los padres de los estudiantes. Sin embargo, es oportuno indicar que, para los docentes y directivos, los padres ocupan un lugar desde la ausencia y el reclamo específico ante situaciones en que los estudiantes se ven afectados por decisiones de los docentes o de la institución.

⁵³ No referimos aquí a la cuestión de los afectos en las relaciones pedagógicas como sí ha sido investigado por Abramowski (2010). La autora en su libro *Maneras de querer* desarrolla la idea en torno a lo que denomina los afectos o el amor magisteriales y la pregunta incómoda por su presencia o ausencia en los vínculos pedagógicos. Los afectos son entendidos, en su perspectiva, como formas de querer, como emociones, pasiones o sentimientos construidos socialmente en el vínculo pedagógico. Así, a partir de la hipótesis de la existencia de estilos emocionales pedagógicos, da cuenta de la elaboración de afectos apropiados e inapropiados en las instituciones educativas.

los afectos son siempre producciones sociales inscriptas en el espesor corporal. Las políticas curriculares de reforma, en clave cíclica, atraviesan a los sujetos calando profundamente en sus subjetividades y operando sobre sus conductas. Retomando la noción de *milieu*, como medio y soporte de la circulación de efectos, de las relaciones de poder y de la producción de saberes, argumentamos que también se produce una organización y distribución afectiva que es parte constitutiva de ese *milieu*. Estas nociones: *milieu*, *afectos*, *poder*, *saber* y *regulación*, se ensamblan, en nuestra perspectiva, de manera singular. De hecho, en los sentidos que expusimos previamente y que aquí recuperamos, estamos ante la producción de afectos mayormente negativos en torno a la reforma curricular y educativa en general. Ello como efecto, como ya se ha explicado, que requiere atención por la carga de negatividad producida por las dinámicas de la puesta en acto de esas reformas. Si el poder funciona a través de sus efectos, de los efectos que el mismo produce, y los afectos son efectos, reside allí también la relevancia de una perspectiva que se oriente a la descripción y análisis de cómo el poder opera a través de los afectos.

En el desarrollo de la tesis, a través de las descripciones y caracterizaciones de la experiencia de los sujetos respecto de la llegada y puesta en acto de la reforma, procuramos atender a las prácticas de afectación puestas en juego. Según Massumi (2009) las afecciones son instantáneas en su acontecer pero duraderas en sus efectos. Él sostiene que las afecciones dejan rastros, generando una memoria en el cuerpo, que les permite rearmarse ante nuevas afectaciones. Desde nuestro punto de vista, el devenir de la reforma en la escuela está signado por el malestar, el enojo y el desacuerdo generalizado en docentes, directivos y asesores. Observamos la frecuencia, el nivel de incidencia y la instalación en el tiempo, del enojo y la negatividad producidos por las políticas de reforma. La duración en el tiempo, su instalación en la subjetividad, dan cuenta de los efectos duraderos de los afectos, que siguen estructurando las relaciones y la vida cotidiana escolar. Las polarizaciones que describimos en los puntos anteriores son efectos de poder que dan cuenta de la producción afectiva en torno a los estudiantes y sus familias.

“Padecemos la reforma esta, esta nueva ley y sus cambios que nos dejan fuera o nos dejan sin autoridad frente a los alumnos. Porque en definitiva que sea de más años, de cinco años, y que sí o sí tengan que terminarla los alumnos, hace que ellos no se preocupen mucho por aprender. Y que

nosotros al no ver esa preocupación, y además que del estado es como que eso se autoriza, enseñamos menos. Enseñamos pero muy reducido, si para qué enseñarles si no prestan atención (...) todo es muy light” (Roxana, docente ES2, 2016).

El padecimiento de una reforma que despoja a la autoridad pedagógica y premia con su flexibilidad a los estudiantes, acusa un sentir que, claramente, no proviene del interior privado del sujeto, sino que es resultado de prácticas de subjetivación. Esos afectos, son producto de relaciones y acciones. Como puede leerse en el fragmento, la apelación al “nosotros” inclusivo, a la pluralización de la experiencia, enciende la idea de que los afectos no nos pertenecen, son siempre producciones de otros y con otros. Así como Foucault (1984) sostiene que el poder no se posee ni reside en el sujeto sino que el poder lo observamos en su ejercicio y sus efectos, los afectos no residen en los sujetos, se producen en el marco de relaciones y circulación de acciones (Ahmed, 2004):

“Yo veo que el sistema está absorbiendo más profesores. Con esto quiero decir que el profe en vez de sentarse a escribir el informe del desaprobado, lamentablemente nos ponemos en papel de tratar de aprobar más. Yo lo he escuchado de mis compañeros, que para evitar trabajar más los aprobás. Te gana por cansancio este sistema. Eso me pone mal, porque los profesores bajamos la exigencia. El sistema nos va tragando” (Gabriela, docente ES1, 2014).

Nuevamente, el nosotros inclusivo aparece para inscribir un sentir que no es de uno sino de todos: es un “*me pone mal*” inscripto en un sistema que “*nos va tragando*”. Sentirse absorbidos, cansados, tragados por las lógicas y acciones provenientes de las agencias oficiales, atraviesa esos cuerpos que se unen en el malestar, se instala en la memoria y se pone en relación con unas identidades docentes afectadas en su autoridad, desvalorizada, despojada.

Ahmed (2004, 2010) y Berlant (2011) apuntan a comprender qué cosas hacen los afectos y cómo se materializan, es decir qué producen más allá de ellos. En este sentido, afirmamos que los afectos experimentados producen impactos en la subjetividad, eso porque las afecciones operan a nivel de los principios éticos, las creencias y los deseos de los sujetos. Los afectos producidos por las políticas de reforma, confrontan y regulan las

prácticas pedagógicas, colocando en tela de juicio el propio desempeño y las ideas acerca de ser docente. Una docente expresa refiriéndose a la reforma:

“Todo esto afecta al docente. Tengo una visión muy negativa, porque siento que esto no va a cambiar” (Beatriz, docente ES2, 2017).

La expresión *“esto no va a cambiar”* sugiere problematizar acerca de la afección negativa producida. Ello porque ese sentirse afectado pareciera imposibilitar pensar un futuro mejor con relación al trabajo del docente. Sentirse afectado y pensar negativamente el asunto del propio trabajo y la devaluación de la autoridad pedagógica, señala cómo opera éticamente el elemento afectivo de las prácticas de reforma que *“afecta”* de lleno a los docentes. Es decir, que los toma por completo para la materialización de los cambios. Son afectos producidos justamente por estar *“afectados”* a la tarea de hechura de la reforma. Otra docente también describe las prácticas de afectación:

“Te perjudica. Te va desvalorizando como docente, cada vez menos, porque vos querés exigir y toda la normativa te viene que vos tenés que exigir menos” (Elena, docente ESI, 2017).

Hay una infinidad de maneras de ser afectado y de afectar (Deleuze, 2014) que queda de manifiesto al producir efectos una vez afectado. Los afectos del des-valor y el perjuicio, tiene un efecto ondulante y productivo (Ahmed, 2004) al generar otros efectos en los estudiantes, como vimos, por acción u omisión. La capacidad de afectar y de ser afectado son dos caras de la misma moneda, dos dimensiones de un mismo evento (Massumi, 2009) que toma diferentes direcciones: *“te perjudica”* y *“exigís menos”*, entre otros.

El enojo y la frustración ocupan un lugar de relevancia en los relatos de los docentes con relación a la desvalorización de su tarea y la intensificación del trabajo que, creemos, no se vincula exclusivamente con la reforma, sino con la precarización de la condición de trabajador y el deterioro del salario de los docentes.

“Creo que están bien estos cambios. Hay otros aspectos con los que no estoy de acuerdo, me generan enojo. ¡¡¡Uffffff!!! (...) En fin, un flor de trabajo. Yo por eso me enojo, me frustró, porque siento que no tengo la autonomía de decidir sobre mi práctica. Que tengo que hacer o seguir ciertas orientaciones de otros que no están acá en la escuela. Y tal vez el

problema no serían las orientaciones, porque todo bien las sigo pero en realidad me perjudican a mí. Eso es lo que pasa” (Cecilia, Docente ESI, 2016).

Los docentes experimentan una frustración vinculada al perjuicio y a la intensificación de actividades diarias y, no sólo eso, también el enojo por “seguir” orientaciones de las agencias oficiales y de los escritores de las políticas. Las políticas y sus agendas, imponen tiempos para la interpretación y traducción, que chocan y se solapan con los tiempos de las escuelas y, por supuesto, con los tiempos personales de los sujetos. En los relatos de los docentes observamos la denuncia por la falta de tiempo para la realización de las actividades y obligaciones que se desprenden de la enseñanza. Asimismo, esa falta de tiempo, el tiempo que no alcanza, está surcado por los tiempos externos a la escuela que demandan la puesta en acto de las transformaciones para un “mañana” que es casi un “ayer”, por la celeridad requerida a los sujetos. En este punto, esa intensificación generada al trabajo docente deviene auto-intensificación en tanto involucra la administración y organización de los recursos propios, del tiempo, las habilidades, para poder mantenerse en órbita. Para Apple (1987) la intensificación “representa una de las formas tangibles por las cuales los privilegios de los trabajadores educacionales han sido degradados” (p. 9). La intensificación, si bien acusa su mayor transparencia en el trabajo intelectual que realizan los docentes y la experiencia de no tener tiempo y estar siempre cansados, también se expresa en la vida escolar en aspectos que pasan casi desapercibidos: no tener tiempo entre horas para ir al baño, no poder sentarse en la sala de docentes (si es que existe en la escuela), no poder entablar conversaciones con colegas, no poder participar de reuniones institucionales por estar en ese tiempo trabajando en otra escuela, no llegar a leer las producciones de los estudiantes, no poder explicar en clase un tema porque otros emergentes ocupan gran parte de la hora cátedra, entre otros. Ello, sólo por remitir a actividades estrictamente escolares pero, como expone una docente:

“¿Cuánto tiempo personal hay que usar? (...) La verdad es que es bastante extenuante” (Gabriela, docente ESI, 2014).

La intensificación del trabajo no se queda en la escuela y colma los tiempos y espacios personales de los docentes. Sumado a la vida misma, ello resulta en una suma de intensificaciones. Apple (1987) apuntaba a este hecho hace varios decenios así como a otro

que es de central importancia por su impacto social y que consiste en cómo la intensificación del trabajo va limitando e impidiendo la formación y la preparación de los docentes en sus propias disciplinas y/o campos de conocimiento. Cuestión de consecuencias en la enseñanza, en el desarrollo curricular y en la formación de los estudiantes. Unas líneas antes lo señalamos: los efectos producen otros efectos en múltiples direcciones.

La intensificación se enlaza con la desvalorización del trabajo acusada por los docentes, ello especialmente con relación a las nuevas regulaciones en torno a la evaluación y promoción de los estudiantes. Los procedimientos puestos en acto para la evaluación de los estudiantes dan cuenta de una carga extra para cada docente, traducida en la realización de informes personalizados para los alumnos desaprobados con un nivel de detalle que, como ellos mismos señalan, hace desistir de la decisión de desaprobar a los estudiantes. La acción de dar cuenta de lo hecho, de lo no hecho y de lo por hacer, que el informe condensa, desvaloriza y pone en cuestionamiento las decisiones y el desempeño de los docentes. Así lo expone una profesora:

“todo esto es parte de una realidad, de una desvalorización de la tarea, del cansancio de los compañeros” (Gabriela, docente ESI, 2014).

La vida escolar cotidiana se invade del “*cansancio de los compañeros*”, que es también el cansancio de uno mismo, el hastío, la extenuación y el malestar por la intensificación y el des-valor experimentados en un escenario de transformaciones de las escuelas con motivo de una reforma amplia. Malestar que también es producido por las características del *milieu* escolar y por las formas en que la reforma curricular llegó a la escuela, llamando a la participación pero no garantizando ni los tiempos ni los espacios para tal fin. Son momentos en que:

“el docente es como que se tiene que ir adaptando a los cambios que se van dando ahí sobre la marcha (...) Por eso como que el docente está cansado, como que le produce malestar” (Natalia, docente ESI, 2017).

En los textos relevados de la política educativa provincial, la participación de los sujetos en el proceso de la reforma es un aspecto recurrente y central para alcanzar las metas planteadas. Específicamente en el documento: *Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz* (CPE/2012), se refiere

a la construcción participativa de la reforma y se apela a que sólo es posible con el compromiso de todos. En consecuencia, se invita a realizar aportes en pos de una educación más inclusiva. Del siguiente modo exponen dos docentes cómo vivieron la participación en la escuela:

“Para nosotros fue un obstáculo y también una frustración, el hecho de que nos hagan hacer todo un trabajo minucioso que luego queda estancado” (Julia, asesora pedagógica ES2, 2016).

“Eso no sirve y te da bronca porque te hacen perder tiempo” (Nahuel, docente ES2, 2014).

“Te hacen perder el tiempo”, “trabajar y que quede estancado”, “fue un obstáculo y también una frustración”, dan cuenta de cómo es vivida en primera persona la “construcción participativa de la reforma”. La bronca y el enojo son afectos producidos ante las recurrentes instancias de consulta, que sólo redundan en una sobrecarga de trabajo que tiene escasa relevancia para el CPE (Grinberg et al., 2015a) pero gran importancia para los docentes que ponen sus cuerpos y tiempos. La voz de los docentes, en muchas ocasiones, es olvidada al momento de tomar decisiones a nivel nacional y/o provincial:

“Yo lo que propuse en un momento fue, que me pararon el carro apenas lo propuse: -hagamos una votación en este momento ¿Quiénes están de acuerdo con esos decretos y quienes no? (...) Me interrumpió la supervisora cuando yo estaba hablando y dijo: -seguimos con la siguiente diapositiva” (Verónica, docente ES2, 2013).

“En la escuela el sentir es que las cosas, las jornadas de consulta que se hacen es como un “hacer de cuenta”. Es como que se siente una pérdida de tiempo. Es como que no se tiene en cuenta la voz del que tiene que llevar adelante el proceso” (Gabriela, docente ES1, 2014).

En concreto, desde las agencias centrales educativas se promueve un tipo de participación que no es la deseada por los docentes, sin embargo, no podríamos decir que no existe participación alguna o que la misma “no tiene sentido”. Torres (2000) sostiene que, en las reformas, los docentes sienten la exclusión porque los modos de participación

que se habilitan distan de ese ideal de participación que los docentes reclaman. Hay desconfianza por el destino de lo producido en esas ocasiones de los procesos de consulta de la reforma curricular y la puesta en acto. Sin embargo, lo que se solicita se cumple, se habla, se lee, se discute, se mira un video o un *power point*, se manifiestan desacuerdos. Es decir, se intenta formar parte, tomar parte en el asunto.

En síntesis, las prácticas de afectación producidas por las políticas de reforma expresan su centralidad en el ámbito público tal como lo señalan Ahmed (2004, 2010) y Berlant (2011). Es decir, hay un elemento vinculado a los afectos producidos por otros y por uno mismo que toman múltiples direcciones, efectan y afectan a otros, sin lugar a dudas. Sostenemos que éste es un engranaje clave de la puesta en acto de la reforma, puesto que otorga un marco a la significación, interpretación y materialización de las transformaciones. Como observamos, en esas circunstancias predomina un clima de negatividad y malestar que no es menor, en tanto que indica el nivel de afectación producido en los sujetos. Un nivel de afectación que los ubica en posición de confrontación con relación a los estudiantes, a los colegas y consigo mismos

Los afectos son producidos y circulan generando efectos duraderos que merecen atención en el estudio de la puesta en acto de políticas educativas. Ello, especialmente, porque, como vimos, reina la producción del malestar, la desconfianza, el des-valor, el enojo, la bronca, etc. Todos afectos marcadamente negativos. Sin embargo, tal como expusimos en el punto anterior, son afectos que, aunque negativos, son productivos, porque no detienen el pensamiento y el desarrollo de acciones para el sostenimiento de la escuela y el acompañamiento a los estudiantes en los sectores populares. También, en algunos casos, esos afectos producidos evidencian la resistencia y la lucha por conservar principios y deseos acerca de la tarea pedagógica desempeñada, tan criticada en los tiempos que corren.

6.2. ¿Al final qué? Diagnósticos apocalípticos acerca de la educación y los jóvenes

En este apartado nos dedicamos a la caracterización de una cuestión que apareció durante todo el trabajo de campo, en estrecha vinculación con las transformaciones

ocurridas en la educación secundaria, especialmente, en torno a la flexibilización de la escolaridad desarrollada en el punto anterior. La producción de ideas y de diagnósticos apocalípticos respecto de los estudiantes y de la educación en general, es un tema que aparece en el trabajo de campo e insiste, evidentemente, como preocupación en la trama cotidiana de las escuelas. Vivimos en una época en que una de las únicas cosas ciertas es que atravesamos una incertidumbre (Bauman, 2007) que lleva esfuerzos y energías adaptativas constantes. Un mundo incierto y cambiante que ha instituido la noción de crisis como estabilidad. No sólo atravesamos profundas crisis, sino que tampoco sabemos muy bien cómo salir de ellas. De modo que las crisis en distintos ámbitos de lo social, se han instalado y, en educación, especialmente, desde fines del siglo XX y principios del XXI. Junto a la crisis educativa, las reformas educativas y curriculares se han sumado y cobrado protagonismo como su *co-equiper*. Estamos ante una escolaridad que tiene como punto de partida la crisis, los problemas y la experiencia de saber que algo no estamos haciendo bien. En la escuela, los docentes expresan preocupaciones que involucran procesos de auto-revisión ante la sospecha de estar haciendo mal las cosas y la tentativa de hacerlas mejor. Estos enunciados en las escuelas circulan y producen ideas, saberes y diagnósticos que, en palabras de Grinberg y Porta (2018), tienen la desdicha incorporada:

Una enunciación que se volvió anuncio y forma parte de un flujo constante sobre el que se elaboran hipótesis que en la lógica del diagnóstico se vuelve pronóstico. De modos muy diversos la crisis se volvió anuncio de lo que es, pero también premonición de lo por-venir; un presente que se hace en la lógica del riesgo que se solapa con un futuro incierto sobre el que deberemos operar para propiciar la reducción de daños (p. 161).

Entendemos que, en tiempos de reforma, se actualizan los sentidos de la crisis educativa y de la deficiencia de la calidad, así como las ideas acerca de los estudiantes como aquellos que se definen alrededor de la sustracción: menos saber, menos entusiasmo, menos actitud, menos responsabilidad, etc. Por ello, sostenemos que la producción de diagnósticos respecto de la educación y los estudiantes adquiere matices apocalípticos que corren con el riesgo de tornarse pronósticos. La elaboración de diagnósticos e hipótesis opera como marco explicativo de lo que estamos siendo y hacia dónde avanzamos. La producción de diagnósticos es efecto de las políticas de reforma pero, también, de los

enunciados que refieren al mundo en crisis y en cambio, que son concretamente tecnologías reguladoras de la vida (Grinberg, 2008) que en la escuela no se dejan esperar. De ahí que, en medio de la confusión, estos diagnósticos operan como relatos contundentes y apocalípticos:

“Yo creo que vamos decayendo [risas], cada vez peor vamos, yo creo como que esta todo tan mal” (Elena, docente ESI, 2017).

“Yo creo, y soy bastante pesimista, que la educación va a ir en franco deterioro” (Gabriela, docente ESI, 2014).

Los diagnósticos están marcados por la certeza de estar mal y por la anticipación de un futuro aún peor, por ese desencanto que pesa en las escuelas en general (Grinberg, Dafuncho y Machado, 2015; Machado, 2016). La educación decae y se deteriora, estado que se posa en los hombros de los sujetos contradictoriamente aplastante y productiva a la vez. Ello porque, como señalan Grinberg et al. (2015):

Pensar el futuro hoy, involucra ineludiblemente una cuota de desencanto por lo que vendrá. Desencanto que corrige a la utopía, ya que refuerza su elemento principal: la esperanza. Esperanza que combina en un mismo andar el esperar y el desesperar. Imaginar al porvenir en/ desde nuestro presente, implica conjugar un futuro compuesto (Augé, 2012). Futuro que explica la paradoja de aquellos que ya no creen en nada pero siguen esperando y creando (p. 230).

Como veremos más adelante, los relatos obtenidos en el trabajo de campo, expresan cómo son las situaciones críticas y de malestar las que conducen a los sujetos a pensar qué hacer para estar mejor, a proyectar y delinear un presente y futuro más esperanzador.

En el escenario de reforma educativa y curricular, la flexibilidad ha llegado a la escuela para quedarse y sumarse a un estado de crisis respecto de los sentidos y el valor de la educación. Un estado crítico que, según los docentes, es producido por las agencias oficiales y los lineamientos políticos:

“Tiene que ver con decisiones políticas de sectores que en este momento ocupan el lugar de poder, que han decidido que se flexibilice mucho por el

tema de la inclusión. Para mí, ahí se pierde mucho el valor de la educación”
(Gabriela, docente ESI, 2014).

La inclusión educativa y social supone un conjunto de procesos democráticos que se establecen en oposición a tendencias de negación de derechos de los más pobres y excluidos (Gentili, 2009). A partir de la sanción de la LEN en el año 2006 y de la producción oficializada de textos políticos que manifiestan las prioridades del nivel de educación secundaria, se evidencian esfuerzos por mejorar el (re) ingreso y retención de sectores excluidos previamente. La LEN se presenta como “el gran paraguas” en materia de políticas educativas tendientes a realizar modificaciones y/o flexibilizar prácticas históricas y expulsivas del nivel secundario (Bocchio y Villagran, 2017). Al respecto, Gentili (2009) expone:

El ideal de una escolaridad común se ha conquistado en el espacio formal de una legislación que amplía, y seguramente ampliará, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Sin embargo, esta aspiración tropieza con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos que los principios democráticos, al menos éticamente, condenan: el color de la piel, el grupo étnico de origen, el género, la región o el barrio donde viven, la profesión del padre y de la madre, sus salarios –o la falta de ellos–, etc. Así las cosas, la escuela se ha universalizado sin ampliarse o democratizarse su condición «pública» (p. 13).

Los diagnósticos de los docentes dan cuenta, a nivel micropolítico, de los efectos que las políticas tienen en los sujetos y en la vida escolar cotidiana. Como recién planteamos, las ideas producidas por docentes, directivos y asesores acerca de los estudiantes, expresan una elaboración por oposición al estereotipo de los jóvenes. Es decir, los estudiantes quedan definidos por lo que no tienen, por la falta o la pérdida, con relación a una idea de estudiante simplificado:

“Lo que veo es que los chicos están muy desgastados, cada vez menos, es como que... yo lo sentí como que el 1er año, ¿viste en el 2013 cuando

empezamos? Costaba. El 2014 medio que arrancamos bien, como que había otro ritmo” (Elena, docente ESI, 2017).

La docente, para dar cuenta del decrecimiento de la motivación o el aumento del desgano se remonta a la etapa fundacional de la escuela. Es decir, en su relato funciona la idea de que, en el año 2013, las cosas estaban mejor que en el presente, había un “ritmo” en los estudiantes, los docentes y en las clases mismas, que fue decreciendo en el curso del tiempo. Aquel desencanto generalizado contrasta con las ideas de los docentes en torno a los jóvenes estudiantes. Es un nihilismo caracterizado por:

(...) escuchar que los jóvenes ya no son lo que eran, definiéndolos por lo que supuestamente les falta o perdieron; pensados como sujetos potenciales, ubicados en un espacio de “no ser” (Chaves, 2010) o como seres incompletos, carentes de deseos, desinteresados, víctimas o peligrosos (Grinberg et al., 2015, p. 224).

De manera que esos estudiantes, adjetivados como desganados, abúlicos, que van de mal en peor, van marcando el ritmo también a la motivación de los docentes en sus prácticas pedagógicas:

“Los chicos ya no tienen hábitos de nada, se va perdiendo todo. Hay desgano en los chicos, el desgano de uno mismo también, porque qué se yo, uno ya no va con las mismas ganas que va siempre. Así que no, fue terrible el año pasado. Y bueno así que adaptaciones acá, adaptaciones allá (...) Cada vez menos, después tenés que hacer el recorte y de ese recorte otro recorte más y terminás dando una cosita así [hace un gesto con los dedos]” (Elena, docente ESI, 2014).

La justificación del desgano “de uno mismo”, en el relato de la docente, se encuentra atada y dependiente de la motivación, o no, que los estudiantes demuestren. Así, la pregunta gira en torno a aquello que los adultos exigen a los estudiantes pero que ellos mismos no pueden lograr u ofrecer (Grinberg et al., 2015). Asimismo, el desgano conduce a limitar la transmisión de la cultura en la escuela, en cómo el curriculum y sus saberes se van transformando o, mejor dicho, “recortando” al punto de representar una porción mínima enseñada. Claro que el llamado recorte del contenido no se efectúa sólo por el desgano docente sino por la serie de acciones trabajosas que involucra la modificación

permanente de los lineamientos de reforma y la falta de clases⁵⁴ que tornaron “terrible” al año 2013.

El desgano invade la cotidianidad escolar igualmente que la búsqueda del “buen” alumno motivado, activo, responsable, cumplidor, atento, etc. Mientras los docentes buscan las formas de involucrar más al estudiante, de captar su atención, de despertar la motivación para aprender, se vuelven sobre sí en la búsqueda de su propia motivación para enseñar. La motivación constituye parte central de la definición de la experiencia de los docentes día a día, en dos direcciones: la demanda con relación a los alumnos motivados y con relación a ellos mismos, que también deben motivarse para asumir la propia tarea (Brito, 2010).

A los diagnósticos generales de la devaluación educativa se le acoplan los diagnósticos no alentadores sobre los estudiantes y sus saberes y, por rebote, sobre sus familias:

“Yo antes lo atribuía cuando estaba EGB3 que los aniñaba más porque ya tenían 14, 15 años y todavía estaban en la primaria, como que se los veía más chiquilines. Con la secundaria es como que los hizo madurar más pero vos lo ves a nivel cognitivo con las materias y ahí ves la dificultad. Yo creo que este cambio los está perjudicando, todas estas facilidades no son beneficiosas, ha bajado la calidad educativa (...) hay menos compromiso desde la familia, menos responsabilidad del alumno ¡ojalá que se pueda mejorar!” (Natalia, docente ES1, 2017).

“Pero estoy viendo que no es así, siguen infantilizados por las políticas que tenemos. Que los hacen ser más vagos, menos preocupados y a nosotros menos exigentes ¿no?” (Roxana, docente ES2, 2016).

La infantilización de los estudiantes es otra de las explicaciones causales en los relatos de las docentes. Ello como producción del solapamiento de dos reformas en menos de veinticinco años, que en los relatos de los docentes hacen más vagos y menos preocupados a los estudiantes y a ellos menos exigentes. Sería en la vida en las aulas donde se advierten los efectos de las políticas y las dificultades en torno a lo que los estudiantes

⁵⁴ Este aspecto fue tratado en capítulos previos.

deberían saber por encontrarse en determinado nivel y año escolar. Es el aula el espacio en donde adquiere sentido y se refuerzan las ideas de los estudiantes y lo que no saben:

“El otro día estábamos leyendo un texto de Colón. Ninguno sabía quién era Colón y les digo: -¿No se acuerdan de la primaria? ¿Del verso de que Colón vino a América y todo eso? Todos me decían: no. ¿Ustedes me están cargando? Les dije. ¿No se acuerdan de las carabelas? Porque el texto hablaba de eso. ¿Nunca hicieron el dibujo? Viste que en la primaria te hacen hacerlo. Me decían: No. ¿Es cómo un barco? Algo así les digo [risas]” (Elena, docente ESI, 2017).

No sabemos, ni podemos saber con exactitud qué factores intervienen en la ignorancia aparente de estos estudiantes. Tal vez el asunto radica en que el contenido escolar ocupa las veces el lugar de un “verso”, descontextualizado, fragmentado y artificializado, que opera en contra de la apropiación lógica y significativa que implica el aprender. Empero, es también una verdad instalada en el nivel de educación secundaria que la primaria, como instancia propedéutica, no logra cumplir con esta función. Históricamente resuena la queja y la demanda ante el recibimiento en la secundaria de unos estudiantes que, proviniendo de la escuela primaria: no saben leer, no saben comprender un texto, no son responsables, entre otros problemas. Demandas y diagnósticos que se actualizan constantemente, especialmente ante evaluaciones del sistema educativo y la difusión maniquea de sus resultados en los medios masivos de comunicación⁵⁵. Así, los estudiantes quedan fijados a unas ideas vinculadas a la pérdida o ausencia de habilidades, saberes y actitudes que generaciones previas de su tipo sí poseían o, al menos, se supone que poseían. Son ideas que regulan las relaciones y que “operan como obstaculizadoras de la construcción de relaciones de confianza entre jóvenes y adultos, pero creemos que se debe más al desconocimiento que a la imposibilidad de la edificación de expectativas compartidas” (Nuñez, 2013, p.17). Son esos enunciados que actúan como regulación,

⁵⁵ Las críticas a la educación pública, acompañada de diagnósticos apocalípticos, especialmente desprendidos de los operativos nacionales e internacionales de medición, vienen cobrando lugar en la prensa al tiempo que lo hacen los recortes presupuestarios y la suspensión de políticas socioeducativas. Al respecto ver: “¿Sigue mereciendo la escuela pública de Argentina la admiración del resto de América Latina?” (Nota del 10/04/2017 en <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39535338>) o “Duro golpe para la educación argentina. Pruebas PISA: sacaron a la Argentina del principal ranking mundial que mide la calidad educativa” (Nota del 06/12/16 en <https://www.clarin.com>), entre otros.

estableciendo límites y posibilidades en la escolarización de los jóvenes. En el medio, las posibilidades de aprender y de enseñar quedan debilitadas.

Ahora, las preocupaciones de los docentes por el estado de conocimiento de los estudiantes adquieren centralidad. No sólo porque modifican la planificación y las situaciones didácticas propuestas, sino en el sentido de que le da razones de existir a la escuela y, sin duda, a los docentes:

“Transita, transita, transita y el chico te llega a primer año y no saben leer, no saben leer, es verdad, no saben leer. Y después, bueno, ahí nos sigue pasando, que pasan a segundo, y pasan a tercero y siguen, y el chico te dice “nunca aprendí a leer en la primaria” y vos decís ¿Cómo? Y si transita, y el chico va pasando, va pasando, y si ya no repiten ahora. El chico pasa toda su escolaridad así. Transitando y nada, no la verdad que es deprimente porque vos decís ¿al final qué?” (Elena, docente ES1, 2017).

El diagnóstico respecto de una escolaridad que pareciera no aportar nada a la vida de los estudiantes se vuelve deprimente, como señala la docente, y arroja a la pregunta: *“¿Al final qué?”* Al final de la empresa educativa, al final de catorce años de escolaridad, al final de la intervención pedagógica del docente, al final de la presencia del estudiante en la escuela, al final de ese encuentro, ¿qué queda? ¿Qué resulta? La promesa de la formación que todo acto educativo envuelve y que involucra el “vivirás un proceso de transformación de ti mismo, a partir del cual te encontrarás, te conocerás, pero lo más importante, esto te permitirá dotarte de aquellas herramientas que te permitirán ser un sujeto” (Grinberg, 2008, p. 24) se reconfigura en tiempos de incertidumbre, cambio y flexibilización. De todas maneras, esto no implica que los docentes descrean del lugar de saber y de la escuela en el espectro de sus inquietudes sino, más bien, la cuestión es que están buscando cómo mantener ese lugar en tiempos de cambios y flexibilización. Es esa la pregunta política que reclama a la escuela como ese espacio de encuentro, de contrato para la transmisión de la cultura y la producción subjetiva.

La vida escolar no ocurre en la dicotomía. Pero sí, en el devenir del campo nos encontramos con tensiones entre, por un lado, la estigmatización, la producción y reproducción de desigualdades y posiciones sociales y, por otro, el acompañamiento y seguimiento a los estudiantes para retenerlos y ofrecerles horizontes y posibilidades.

Así, donde el desencanto o los diagnósticos apocalípticos sobre la escuela y los estudiantes tienen lugar, también se ubican las utopías, esperanzas (Grinberg et al., 2015) y producciones de sentido mirando a un futuro no muy lejano. Estas tensiones atraviesan la problematización planteada, en el siguiente apartado, en torno al lugar del saber en la escuela, en general y, particularmente, en la reforma curricular de la educación secundaria.

6.3. ¿Dónde está el saber? La opacidad del contenido escolar como paradoja curricular

La recurrencia en el relato de los docentes con relación al lugar del saber en la escuela expresa la preocupación por una reforma que, según sus perspectivas, posterga el futuro de los estudiantes al primar el tránsito por la escuela por sobre una formación centrada en el conocimiento. Asimismo, describíamos en apartados anteriores el malestar y reclamación ante una tarea y una autoridad pedagógica que se vive como despojada en una reforma en la que parece que *“el profe parece que no importa mucho cuánto enseñe”*. Vemos que esta reclamación lleva consigo la pregunta política por el saber, su distribución en la escuela y por la función social de los educadores. De ahí que, en este apartado, se entrecruzan dos aspectos: por un lado, la preocupación y reclamación que manifiestan los docentes por el saber y su transmisión y, por otro lado, aquello que denominamos la paradoja curricular para dar cuenta de las ideas de los docentes respecto de los contenidos escolares y su opacidad.

En los relatos de docentes y directivos, la reforma instala la idea de que la escuela se vuelve un tiempo y un espacio transitorio: estar, pasar, egresar. En este esquema, los saberes y su apropiación parecieran ocupar un lugar marginal configurado externamente a la escuela, como ejercicio de poder que excede la intervención pedagógica de los docentes. En este sentido, una docente relata cómo se ubican el saber y el aprendizaje en las políticas de reforma del curriculum:

“Ya no se piensa en el aprendizaje como algo importante, no se piensa en lo que aportan las materias, en lo que un chico tiene que saber cuando sale de la escuela, sino lo que interesa es que ellos estén en la escuela, y sí, está bien, están incluidos, pero no podemos garantizar otras cuestiones más

importantes que el solo hecho de estar. Ellos tienen que aprender, tienen que adquirir conocimientos” (Natalia, docente ES1, 2017).

La docente resalta en su relato su preocupación por los efectos de la reforma en la formación de los estudiantes. En sus palabras, se trata de una reforma que “no piensa en lo que aportan las materias” ni ve al “aprendizaje como algo importante”. Al mismo tiempo, enuncia políticamente el sentido de la escuela y los conocimientos, un sentido que se enlaza con el futuro, con aquello que sucederá cuando el estudiante “sale de la escuela”. Ese salir de la escuela que requiere que en la escuela se produzca el aprendizaje de ciertos conocimientos, en formato de materias escolares, para poder andar y desandar el mundo cultural y laboral. Es, en definitiva, la pregunta por la promesa de la formación (Grinberg, 2008).

En tiempos de la sociedad del conocimiento, los conocimientos no parecen ser el eje de la escolaridad contemporánea (Grinberg, 2016) y, sin embargo, es cuando más adquiere relevancia la pregunta por el saber y la defensa de su distribución social en la escuela. En la retórica reformista identificamos regulaciones de la enseñanza más orientadas a los cómo que al qué. Ello en el marco de una reforma curricular que está centrada en la trayectoria de los estudiantes y busca los modos de flexibilizar la enseñanza y la evaluación. Puede verse en el siguiente fragmento:

“Se proyectan diapositivas de power point. En una de ellas se lee “Pilares de la construcción de los diseños curriculares de Santa Cruz”. La coordinadora inicia la presentación diciendo: -Bueno, lo que está acá lo conocemos. Esto proviene de la ley. Se trata de garantizar trayectorias de calidad. Lo que cambia en realidad es la forma en la que se enseña” (Registro de campo, Jornada de presentación de DC orientado, 2015).

Luego continúa:

“Hay que pensar en los formatos, pensar cómo enseñamos, cómo transmitimos nuevas cuestiones. (...) Pensar en los abordajes, objetivos, capacidades” (Registro de campo, Jornada de presentación de DC orientado, 2015).

El conjunto de enunciados de la retórica reformista del currículum pivota en la novedad y el cambio del “cómo” enseñar. De hecho, como puede observarse en la jornada de presentación del DC orientado, la mención del conocimiento o el contenido escolar, el contenido de la enseñanza, es la gran ausente. Eso es apuntar a la innovación de formatos y abordajes en torno a objetivos y capacidades, contemplando siempre las trayectorias estudiantiles. No pretendimos hacer una analítica del contenido del diseño curricular ni de las orientaciones pedagógicas que incluye; sí, nos enfocamos en describir la preocupación y desorientación manifiesta en los docentes acerca del saber en la escuela.

Como señalamos, en la jornada de presentación se evidencia la ausencia de menciones por el saber o el contenido escolar. Empero, como contraparte, los docentes manifiestan, en sus consultas y discusiones, preocupaciones y preguntas por el saber, concretamente por aquello que tienen que enseñar:

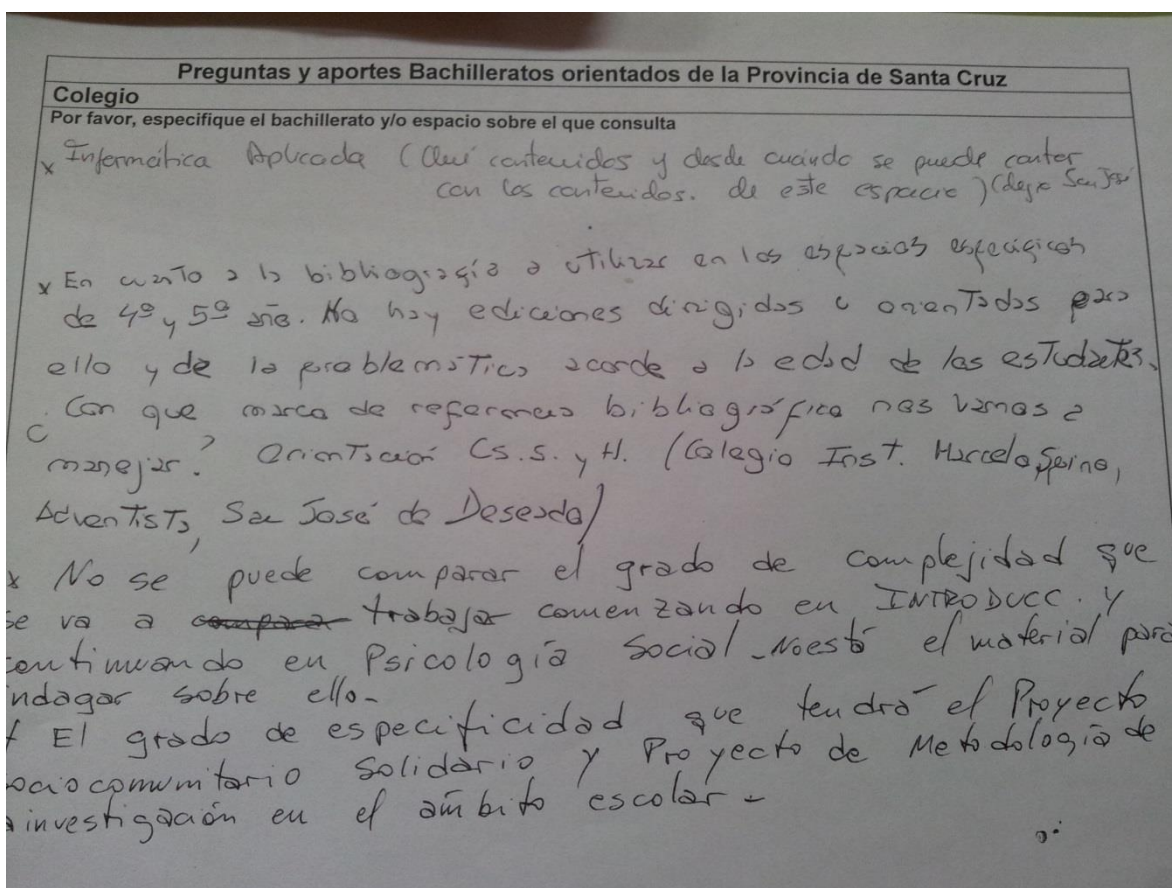


Foto N° 13: Hoja de aportes y consultas que completaron los docentes representantes de cada colegio en la jornada de presentación del DC orientado. 2015

La transmisión implica tanto el hecho de entregar algo a alguien como la pregunta por el contenido de esa transmisión (Grinberg, 2016). Entonces, la pregunta en torno al contenido es una pregunta por el saber y los conceptos a transmitir en la escuela. La primera pregunta que aparece en la hoja de consultas dice específicamente “¿*Qué contenido?*” y continúa con la demanda por su disponibilidad. Ante el llamado a cambiar formatos, abordajes y modos de enseñar, contrarrestan las preguntas de los docentes por el contenido de la enseñanza (especialmente de las materias nuevas) y dónde buscarlo u obtenerlo. Creemos que esto no obedece a la ansiedad por tener bajo control y dominar lo que hay que enseñar o de estar preparado de antemano, sino que esas preguntas apuntan a cuestionar una reforma curricular en la que la opacidad del contenido cobra lugar. Es, por ello, una pregunta política vinculada a la transmisión cultural y, en definitiva, a la función social de la escolarización. Como sostiene Meirieu (1998), el docente es siempre un pasador de cultura sin la cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes. La cultura se compone de palabras con qué pensar, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos, de conceptos para comprender y explicar. Así, el educador transmite y pasa la cultura a otras generaciones, pasa una historia y un legado para que advenga la creación de otras visiones de mundo. Ahora bien, es claro que los educadores no transmiten sólo contenido disciplinar sino otros elementos culturales y en formas variadas, pero los conceptos, las técnicas y procedimientos para ordenar y comprender el mundo y quiénes somos no pueden ocupar un lugar residual.

En tiempos en que el desarrollo de procedimientos y actitudes en los docentes va ganando terreno, encontramos también educadores preocupados por los saberes a transmitir, por tener claridad, por definir qué enseñar. Entendemos que parte de la retórica reformista contiene enunciados que ubican a la enseñanza en lugar del “saber hacer” despolitizando la función de transmisión cultural en sí. Como si la transmisión fuese “mala palabra”. Grinberg (2016) problematiza la noción de transmisión y atendiendo a una perspectiva crítica respecto de las ideas instaladas en las sociedades del conocimiento o sociedades de aprendizaje:

Si en algún momento fue víctima de la crítica motivada por el carácter pasivo al que esa noción apelaba, desde fines del siglo XX, asistimos a un

movimiento inverso que, revitalizado en esa crítica, encorseta a la enseñanza en la función *coach* (p. 47).

En contra de las perspectivas que sostienen que la enseñanza debe cumplir funciones de orientación o *coaching*, justamente sostenemos que, en los contextos y situaciones líquidas (Bauman, 2007) de extrema flexibilidad y permanente cambio (Sennett, 2000) precisamos más y mejores conceptos, más y más abiertas narraciones que nos ubiquen en este mundo, más explicaciones y exposiciones que den cuenta de los acontecimientos y sus efectos en la vida. Necesitamos de otros que nos anclen en este mundo, que nos den pistas (en-señar) caminos posibles, no como un eterno retorno al pasado sino para no estar huérfanos de referencias (Hassoun, 1994) en el presente y proyectar un futuro.

Por ello, en este apartado la problematización gira en torno a la pregunta por el contenido, en tanto porción de la cultura, a ser transmitido en la escuela y qué lugar ocupa en la reforma curricular en curso. Recuperamos especialmente relatos de los docentes y asesores pedagógicos de ambas escuelas que expresan múltiples preocupaciones que agrupamos en la pregunta: ¿dónde está el saber?

“Investigadora: ¿Con relación a los contenidos recibieron el nuevo diseño curricular o algún otro documento?”

Docente: No, llegó pero de régimen académico, pero de contenidos no. Pero te digo mi experiencia de este año. Yo tomé el cuarto que es creación, es decir que no había antecedentes de matemática ahí. Todos los profes que tomamos horas en ese cuarto nos dimos con que no teníamos de dónde agarrarnos.

¿Qué hice yo? Agarré los programas que tenía del antiguo 2do año de polimodal, después del diagnóstico, pero medio que queda a tu cargo elegir qué contenidos vas a dar. Así armé un programa, pero no es que me fui a un documento y dije:-ah! De acá voy a sacar. No ¡nada! Yo estoy reciclando de lo viejo, pero ¿quién te da garantía de que yo esté dando lo que se supone se debería dar?” (Verónica, docente ES2, 2014).

En el relato de la docente advertimos que no identifica el nuevo DC como fuente de la planificación y como prescripción de contenidos disciplinar. La tarea programática de

selección de contenidos se produce sin amarras, en sus palabras “no teníamos de dónde agarrarnos”. Buscar sin encontrar devino en reciclado de lo viejo (ex polimodal) acompañado de la preocupación del correcto ajuste a lo que demandan los tiempos. El trabajo con los contenidos se realiza a tuestas en un suelo difuso y movedizo sin bases sólidas para armar una propuesta de enseñanza en el marco de la educación secundaria:

“La decisión de qué contenidos dar quedó a cargo de los docentes. Eso después se hizo un informe y se mandó, para que de pronto haya una bajada. ¿Qué pasa si los del 3er año del X eligen algo distinto al 3er año del Y? Yo veo, eso siempre está muy a cargo de cada profe. Está muy suelto” (Verónica, docente ES2, 2014).

Es cierto que el diseño de la propuesta de enseñanza está a cargo del docente, es deseable que así sea. Aquí no estamos hablando de ello, sino de la sencilla razón de no conocer el DC en tanto explicitación de contenidos. Argumentamos que parte de este desconocimiento de los documentos nuevos se debe a los modos que asume el diseño político de comunicación, difusión y lectura de la normativa de reforma en el nivel de las escuelas. Además de la fragmentación de la llegada y el vaivén confuso entre las versiones preliminares y definitivas de un mismo documento. Aun así, los docentes se hacen cargo y buscan salvar la situación con creatividad.

Con relación a los contenidos de las materias nuevas de acuerdo a la orientación de la escuela, preguntamos:

“Investigadora: ¿Los contenidos para esos espacios están definidos ya?

Asesor: No, a nivel provincial no están definidos.

Investigadora: ¿Pero de las otras materias si están? Ya hay diseño curricular ¿cierto?

Asesor: ¿De otras materias o de otras orientaciones?

Investigadora: De las materias

Asesor: Sí eso ya está definido. Del ciclo básico están. Ya están establecidos y son comunes para todos. Hay contenidos a nivel nacional que con esos nosotros trabajamos este año (...) son lineamientos nacionales que se están haciendo las adecuaciones provinciales. Lo que se trabajó este año son esos contenidos generales desde nación” (Raúl, asesor pedagógico ES1, 2014).

Tal como describimos en la primera parte de la tesis, la poca claridad respecto del DC es una recurrencia en la escuela. Es decir, se reconoce el proceso de adecuación de los lineamientos nacionales a nivel jurisdiccional pero no se identifica un producto. Del relato se desprende que la referencia en cuanto a contenidos no es la provincia sino la nación. Los NAP se introdujeron fuertemente en todos los niveles del sistema educativo, de hecho si de claridad en torno a contenidos se trata, no hay dudas en los docentes en referir a los NAP. Los NAP fueron definidos como parte de las políticas de desarrollo curricular a nivel nacional en el año 2004, mediante Resolución del CFCyE N° 214. Los:

(...) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que, sin embargo, no derogaron los CBC y mantuvieron una doble, y poco clara, legalidad. El pasaje de los CBC a los NAP's muestra un cambio en los principios utilizados para la definición de contenidos mediante un tránsito desde formas centradas en temas hacia un planteo de situaciones didácticas (FEENEY, 2006). Aún así, el rasgo compartido por ambos dispositivos curriculares es la primacía de la organización en base a contenidos disciplinares, algo que distingue a Argentina de otros países de la región que adoptaron el enfoque por competencias (Feeney y Feldman, 2016, p. 33).

La presencia y circulación en las escuelas de la terminología de los NAP denota la apropiación y uso de los documentos referidos a cada nivel y materia. Son saberes centrales, comunes y prioritarios pero definidos en términos de aprendizajes y no de contenidos. La centralización de las decisiones en política curricular de alcance federal opera con mayor eficacia que los DC provinciales, incluso cuando éstas no sean las intenciones. Dos docentes refieren a este aspecto:

“Investigadora: ¿los NAP traen orientaciones didácticas?”

Docente: Sí, traen. Yo los tengo en la compu. Pero yo en eso no me fijo mucho. Solamente me fijo en los contenidos.

Investigadora: ¿La mayoría de los profes trabaja con los NAPs?

Docente: Sí, la mayoría. Porque es lo único que hay. Lo único que te puede orientar un poco. Yo me traje el diseño de Río Negro, que ése está muy bueno. A veces saco cosas de ahí” (Elena, docente ESI, 2014).

“Investigadora: ¿Vos usas este diseño curricular nuevo para armar tu programa?”

Docente: Sí, pero también uso los NAP. Los NAP están buenos, esos ya los tenemos hace más tiempo. Son claros, a mí me sirven mucho” (Cecilia, docente ESI, 2016).

Se produce una polarización entre un DC esquivo y opaco y los NAP claros y útiles para orientar la planificación. Incluso no sólo se acude a otra fuente extra provincial, como ser los NAP, sino también a DC de otras provincias. Hay una necesidad de claridad respecto al qué de la enseñanza que no es correspondida en el ámbito provincial. Necesidad que se ve incrementada en instancias de transformaciones curriculares que convulsionan las prácticas pedagógicas.

Con relación a las asignaturas nuevas, la necesidad y preocupación por los contenidos se vio solapada con el corto tiempo para su puesta en acto:

“Nos veíamos venir que estás en febrero y “hola que tal esto es lo que te toca dar”, algo así me pasó cuando tomé Introducción en tercero en la otra escuela, que en febrero todavía no había contenidos” (Amanda, docente, ESI, 2017).

Genera zozobra la continuidad laboral y el hacerse cargo de materias y contenidos nuevos, al inicio del ciclo lectivo. Es casi un delirio de la política educativa instar a los docentes a enseñar contenidos de materias sin contar con el tiempo para el diseño y la programación. Porque no es sólo poner a funcionar algo, es nada menos que un docente asuma el compromiso de la formación de un conjunto de estudiantes. Es enseñar, tarea compleja anclada moralmente, que involucra múltiples acciones inscriptas política y socialmente. No puede y no debe restarse importancia a este aspecto.

Popkewitz (2010, 2014) sostiene que en los procesos de reforma educativa se producen complejos movimientos en los campos disciplinarios para la constitución de los espacios curriculares. Así, en esos procesos se incluyen no sólo aspectos vinculados al aprendizaje de contenidos sino, muy particularmente, aspectos vinculados al gobierno de los sujetos y su pensamiento. A partir de la noción de alquimia de las materias escolares, Popkewitz (2010, 2014) explica cómo las materias escolares incluyen modos de conducción de las conductas de los sujetos que responden a sistemas de razón más amplios de las

políticas de escolarización. De modo que las materias escolares son resultado de prácticas de construcción social, elaboran e instalan objetos de conocimiento, modos de abordaje y formas de pensar.

Siguiendo con las materias creadas en la reforma curricular provincial observamos las estrategias que los docentes desarrollan para interpretar y materializar los cambios:

“Claro, armamos todos los cuadernillos con los programas y el material bibliográfico en función de todo lo que habíamos conseguido. Libro bajado de internet, también este (me muestra un libro) libro de Geografía general para poder hacer después la bajada a Patagonia, que los conseguimos en la biblioteca del colegio y de algunos compañeros que nos los facilitaron de la especialización de Geografía, porque somos las dos de Historia. Igual a mí me encanta, me fascina la geografía (...) Lo que vamos a ver nosotros es en general, concentrándonos en Patagonia y más en Caleta, en particular. Imaginate que para nosotras estos espacios son nuevos así que todo esto es nuevo, así que mejor nos concentramos en nuestra localidad para investigarla. Porque era el hecho de lo que podíamos conseguir y trabajar de forma concreta” (Amanda, docente ESI, 2017).

La docente refiere a las materias con perspectiva provincial y regional. Ella se quedó sin horas de Historia general y tomó las horas de las materias nuevas que no corresponden estrictamente al campo histórico. De manera que era imperioso ponerse a tono con contenidos de Geografía. La planificación de las materias nuevas con contenidos que no se enseñan, que nunca fueron enseñados, deviene en la justificación por medio de la fascinación. De hecho, se recurre a lo conocido, que es la ciudad y en ese hacer parece actualizarse la consigna de los primeros años de la primaria y el estudio de la propia provincia. Otra de las materias nuevas que también tiene lo suyo, es el espacio de Introducción. Cada orientación tiene en 3° año la materia “Introducción a...”. Es una materia compuesta de saberes provenientes de diferentes campos disciplinares y en su diseño está planificada para pareja pedagógica. Sin embargo, como expusimos en el punto anterior, esto no sucedió inicialmente por las dificultades en el llamado a cobertura de cargos y designaciones. La constitución o armado de esta materia involucra en su materialización en la escuela algunos de los siguientes problemas:

“Lo que pasó con esas materias de Introducción a la orientación en la mayoría de las escuelas, además de que no se sabía muy bien qué perfil docente correspondía, fue el hecho de que los contenidos son de más de una disciplina. Si es de introducción al arte por ejemplo, tiene cuestiones de plástica, de música, de dibujo, hasta no sé nociones de diseño. En los de ciencias sociales la introducción a la orientación tiene de historia, sociología y psicología. Si lo tomaba una profesora de psicología había toda una parte que no podía enseñar, y viceversa, si tomaba alguien de historia o geografía no manejaba lo de psicología. Se hizo como se pudo finalmente. Eso fue una complicación para esos docentes, porque tuvieron que preparar de cero la materia y además estudiar contenidos que no eran de su dominio” (Natalia, docente, ESI, 2017).

De modo tal que, como parte de los problemas de la puesta en acto de las materias nuevas, se encuentra el asunto de “ponerse” a estudiar contenidos que, incluso, escapan a la propia formación disciplinar de los docentes. Sin embargo, lo hacen, los docentes se comprometen y preparan las materias a cargo en el estrecho tiempo del que disponen. La materia nueva de espíritu generalista, referida por la docente, rompe con la lógica disciplinar histórica del curriculum de educación secundaria y con la formación de docentes para este nivel que también ha sido y es estrictamente disciplinar. En términos de Da Silva (1998) la política curricular tiene efectos al definir posiciones y roles de profesores y estudiantes redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. La elaboración curricular y la formación de materias, su nominación y perfiles, construyen objetos epistemológicos a la vez que desplazan otros. A la vez que la producción sociopolítica del curriculum selecciona elementos culturales para ser incorporados para su enseñanza, descalifica y excluye otros. Asimismo, estas acciones de producción curricular, impactan en la organización de la tarea pedagógica y en la autoridad, dada la íntima relación entre el status de una materia curricular y el status profesional de los docentes a cargo (Goodson, 2003). Son, éstos, efectos de las políticas curriculares producto de la puesta en acto de las transformaciones en las escuelas. Como expusimos, la paradoja curricular supone una prescripción que no funciona como tal, produciendo la opacidad de los contenidos a

enseñar. Ello, como efecto de los modos de difusión y circulación de los textos curriculares promovidos en la reforma curricular.

Para cerrar este apartado, volvemos a la pregunta inicial por el saber. Pregunta que en la perspectiva que aquí construimos transversaliza el malestar, los cuestionamientos, las resistencias y reclamaciones de docentes, asesores y directivos en torno a la reforma curricular. Pregunta que, sin duda, va más allá de ese malestar y de la aparente queja permanente, que también va más allá de los afectos producidos en un contexto en que la tarea y la autoridad pedagógica son devaluadas y precarizadas y que se instala en la interrogación por aquello que *estamos siendo*. A continuación damos cierre al capítulo enfocándonos en aquello que las escuelas *están siendo* como efecto y afecto de lo que los sujetos *hacen*, de las acciones resultantes de traspasar el malestar y la precarización, con el objeto de estar un poco mejor.

6.4. El efecto y el afecto: apostar permanente en la escuela

En los apartados anteriores nos hemos concentrado en caracterizar algunos de los efectos de poder que producen polarizaciones, tensiones y disputas, principalmente, en torno a los estudiantes. Esas polarizaciones también se conjugan con las ideas que elaboran docentes, asesores y directivos, acerca de los estudiantes como jóvenes y como sujetos que residen en sectores populares. Indicamos que la producción de diagnósticos apocalípticos con relación a la educación y a los estudiantes corre el riesgo de volverse pronóstico de futuro. Igualmente, sostuvimos que el conjunto de efectos producidos por la reforma como tecnología de regulación, se encuentra atravesado por el eje del saber y su lugar en la escuela. Ello apunta a pensar en cómo la producción de ideas acerca de la educación, los jóvenes y su contexto de pertenencia opera a nivel de las expectativas, deseos, apuestas y ofrecimientos que realiza la escuela. Se observa la producción de una especie de asociación al estilo “dime de dónde vienes y te diré cómo eres” (y cómo será tu futuro). Si bien no nos detuvimos profundamente en este aspecto, vemos operar las ideas en torno a los contextos de pobreza en los que se emplazan las escuelas que, en algunos casos toman direcciones y profundizan desigualdades y, en otros, como mostraremos aquí, anticipan condiciones de escolarización más igualitarias para los estudiantes.

Partiendo de esos planteos, nos proponemos reflexionar en torno a “lo que puede la escuela” o, en términos de Biesta y Säfström (2018), cuánta educación se puede brindar aún en las instituciones educativas. Esto es, describir las posibilidades que ofrece la escuela y cómo los docentes, directivos y asesores pedagógicos, estructuran un esquema de acción especialmente pensado para los jóvenes del barrio y sus trayectorias escolares. Ello, como parte de un conjunto de acciones más amplias, no organizadas, ni claramente explicitadas, que funcionan como orientadoras del sentido de la escuela y la educación. Son múltiples acciones convocadas por el hecho de apostar a la escuela y estar mejor. Son acciones que tensionan y luchan con los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales en la cotidianeidad escolar. Si bien aquí no se analiza la dimensión subjetiva de la experiencia escolar en el sentido propuesto por Saraví (2015) sí sostenemos que los jóvenes que viven en barrios de sectores populares, en contextos de desigualdad social, atraviesan un acotamiento de su experiencia escolar por diferentes aspectos, algunos de ellos desarrollados anteriormente. Esto supone el hecho de considerar que la experiencia escolar de esos jóvenes se acota no sólo por sus condiciones objetivas de vida familiar o por su condición de clase social, sino también por aquello que la escuela ofrece en términos de posibilidades presentes y futuras.

En las escuelas en cuestión, observamos un alto compromiso con el contexto, se hace un trabajo de mucho esfuerzo en el sostenimiento de la escolaridad de los jóvenes que acumulan desventajas sociales, culturales y económicas. Si, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1981) todo sistema de enseñanza institucionalizado reproduce una arbitrariedad cultural que contribuye a la reproducción social, a la reproducción del sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos y clases, la elección de una orientación para una escuela, los modos en que se distribuye y transmite la cultura no son neutrales, sino que, justamente, obedecen a visiones dominantes del mundo que enfatizan a la vez que soslayan otras visiones.

El hecho de que la educación secundaria sea obligatoria no es un aspecto menor, sino un gran avance. Sin embargo, cabe la pregunta por las condiciones en que se hace efectiva esa obligatoriedad, por las condiciones con que cuentan las escuelas para el sostenimiento de la trayectoria de los estudiantes y por las condiciones materiales y subjetivas con que las familias cuentan para su cumplimiento.

En sectores populares en los que hemos realizado el trabajo de campo, el hecho de que la escolaridad sea obligatoria ha tenido gran impacto. Muchos de los jóvenes que no estaban escolarizados volvieron a la escuela en los barrios de esos sectores. El rector de una de las escuelas relata el trabajo que les ha llevado el hecho de que esos jóvenes vuelvan a la escuela:

“Había pibes que no estaban escolarizados y hoy lo están, que nos ha costado, hablar con la familia, ver por qué no venían y que no se vayan. Es de todos los días (...)” (Lorenzo, rector ESI, 2014).

No es lo mismo que los estudiantes estén a que no estén en la escuela. Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones de esa escolarización en contextos como a los que aquí se hace referencia? Gentili (2009) sostiene que se está asistiendo a procesos de masificación sin derechos, en los que los mecanismos de exclusión adquieren nuevas caras. A partir de la noción de *exclusión incluyente*, da cuenta de esas nuevas fisonomías de la exclusión en el marco de dinámicas inclusivas. Dinámicas que resultan insuficientes para revertir los procesos de aislamiento y negación de derechos.

En sintonía con ello, Saraví (2015) argumenta que la concentración y encadenamiento de desventajas conduce a un proceso de creciente vulnerabilidad y precariedad social. Como presentamos en apartados anteriores, los estudiantes viven en un sector de la localidad fragmentado espacialmente, en un barrio con los índices más altos de peligrosidad y delito, con la mayoría de calles de barro que se anegan en días de lluvia y con una serie de instituciones sociales enclavadas en el barrio, que provocan la circulación de los jóvenes dentro de las fronteras del mismo, desfavoreciendo una circulación más amplia por otros sectores de la localidad. A ello se suma que la única escuela secundaria del barrio ofrece sólo una orientación, pensada justamente para estos jóvenes. Así, se hace necesario volver a reflexionar en torno a que la escolaridad la llevan adelante en una escuela que funciona en lo que era el gimnasio de una escuela primaria cuyas aulas son resultado de la improvisación con *durlock*, con graves problemas de suministro de agua potable y calefacción, entre otros aspectos. Vale decir que, a partir del trabajo en terreno, se observa un porcentaje alto de estudiantes que trabajan con sus familias o realizan cuidado doméstico de familiares, adolescentes que cursan embarazos o ya son madres y/o padres. Éstas son situaciones que, desde el relato de docentes y tutores pedagógicos, hacen que los

estudiantes tengan una asistencia intermitente. De manera que, y siguiendo a Saraví (2015), la acumulación de desventajas precariza la vida y posibilidades futuras de estos jóvenes, al mismo tiempo que acota la experiencia escolar de manera cruel.

Gentili (2009) evidencia este proceso persistente de las condiciones de desigualdad no sólo social sino educativa:

Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar. Estas condiciones bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano, disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia (p. 10).

En torno al hecho de qué se les enseña a los estudiantes en sectores populares, qué se espera de ellos y qué aprenden, ocurre algo que merece atención por vincularse con una de las funciones por excelencia de la escuela y de los educadores, que es la transmisión de conocimientos. Si la producción de las desigualdades está en el interior del sistema escolar, la intervención pedagógica en esto ocupa un lugar central. Aquello que no se enseña, que no es seleccionado para ser enseñado, esos saberes a los que los estudiantes nunca accederán o aquellas experiencias formativas que no se pensarán para estos estudiantes, conforman un espectro de aspectos que participan de la producción de la desigualdad. Los docentes dan cuenta de cómo se produce un acotamiento de la enseñanza de conocimientos y de las exigencias propias de una institución escolar:

“Lo que nosotros decíamos, muchas veces uno no da mucho contenido, de hecho, no damos mucho, porque hay muchas cosas, muchas problemáticas sociales que en esta escuela hay que atender. Y el 1er año, por ejemplo, el año pasado Iro B, muchos chicos con problemas, no avanzabas nada, chicos que han transitado toda la primaria y no sé cómo han llegado a

secundario. Porque en vez de exigir más, estamos siempre siendo más flexibles, más flexibles (...) porque hoy en día un chico te dice “para qué voy a estudiar si total le pago a alguien, pido un plan y listo” (Elena, docente ESI, 2017).

Como venimos exponiendo, en los relatos de los docentes se juegan las ideas en torno a los estudiantes y la justificación por sus condiciones sociales, sus problemas y sus niveles académicos, como los limitantes de la enseñanza y la trasmisión de contenidos escolares. No se puede exigir, no se puede enseñar más que lo mínimo. Ahora bien ¿acaso no se puede pensar a estos estudiantes de otra manera? Tal vez la respuesta se vincule a la expresión de una de las docentes que dice: *“otra cosa no se puede con estos chicos”*. Otra vez adquiere sentido la noción de exclusión incluyente (Gentili, 2009) para dar cuenta de los mecanismos que tienen lugar en el sistema escolar, en el aspecto más microfísico, más cotidiano, que contribuyen a la profundización de las desigualdades. Van Zanten (2008) expone que un gran número de profesores, ante grupos de estudiantes de nivel académico bajo, y pertenecientes a una clase social también baja, adaptan las exigencias, simplifican explicaciones, vinculan la enseñanza con aspectos de la vida concreta y suprimen contenidos por su dificultad o nivel de elaboración. De manera que estos también son aspectos que acotan la experiencia escolar de los estudiantes, limitando sus posibilidades futuras y posicionándolos en situación de mayor desigualdad con relación a otros.

La experiencia de las escuelas en las que realizamos el trabajo de campo puede destacarse con relación a las acciones que realizan tanto individual como colectivamente. Así define uno de los asesores pedagógicos uno de los objetivos y cómo piensan a la escuela para los estudiantes:

“Nosotros queremos que ellos tengan un sentido de pertenencia. Que traten de valorar el lugar de la escuela como un espacio que a ellos los va a concentrar y los va a mantener en una burbuja independientemente de su contexto, de su propia realidad. Que traten de buscar acá en la institución un lugar en el que se sientan bien, que se puedan olvidar de un montón de cuestiones. Que vengan a ser parte de un lugar que es de ellos, para ellos y que se trabaja con ellos” (Raúl, asesor pedagógico ESI, 2014).

En esta escuela, el objetivo común es transmitir y generar las condiciones para que los estudiantes formen parte, buscan que la escuela sea un lugar para estar cobijados de un contexto que se presenta duro y difícil. La escuela es, en la perspectiva de sus miembros, el lugar para sentirse bien y olvidar, aunque sea momentáneamente, ese contexto de vida y ponderar, en ese olvido, que ahí, en la escuela, hay personas que “trabajan con ellos”. Son las relaciones sociales entre los actores escolares las que posibilitan el diseño de acciones para la mejora de las condiciones de escolaridad de los estudiantes. Entre ellas, pueden señalarse aquellas que refieren al desempeño de los estudiantes en los espacios curriculares, aquellas que se vinculan a los estudiantes que no necesariamente cumplen los requisitos de asistencia, de entrega de trabajos y/o de aprobación de exámenes en diferentes materias porque han dejado de ir a la escuela o porque, aun asistiendo, no los reúnen. Hay otras acciones con respecto a establecer puentes entre los estudiantes y los docentes, a establecer comunicación con las familias y a hablar con los docentes ante situaciones particulares. También para aquellos alumnos que son madres o padres y tienen asistencia intermitente a la escuela o cuidan hermanos, o por otro tipo de situaciones que involucran dinámicas familiares, se establecen módulos⁵⁶ por espacio curricular que los estudiantes entregan a los docentes en tiempos acordados particularmente. Entendemos que esas acciones indican que, en un aquí y ahora en donde el tiempo escasea, los sujetos se detienen a pensar otros modos de hacer las cosas. Esos detenimientos son interrupciones, en el sentido planteado por Grinberg y Porta (2018):

(...) como un modo de frenar el flujo dado de las cosas en curso, esa sensación de que todo fluye, del vivir el presente sin más. Un interrumpir que creemos tiene los ecos de aquella imagen de Arendt (2001) que reclamaba la imperiosa necesidad del detenerse a pensar. Allí donde la ola de lo que es aparece como una marejada que embate y no parece dejar nada en pie, es allí cuando detenerse a pensar parece un buen comienzo (p. 162).

Detenerse a pensar e interrumpir con acciones, habilita escolaridades y futuros posibles para los estudiantes. Observamos cómo, en los sujetos, no todo es puro enojo y

⁵⁶ En las escuelas utilizan el término “módulos” para denominar al conjunto de actividades en torno a un contenido o, más, en un espacio curricular. Esos módulos son elaborados por los docentes y constituyen generalmente un trabajo práctico a realizar por los estudiantes que no asisten por diversos motivos. Los módulos no se incluyen o no se expresan como organización curricular en la programación y planificación docente sino que se elaboran de acuerdo las situaciones lo vayan requiriendo.

malestar o tal vez es enojo por no poder hacer las cosas como quisieran. En ese querer hacer constante se observan acciones flexibles ante determinadas situaciones; por ejemplo, si una estudiante que ha sido madre no puede asistir a retirar los trabajos prácticos porque no tiene con quién dejar a su hijo, le retrasan el tiempo de entrega del trabajo o bien insisten en que asista a la escuela con su bebé. Es un objetivo claro para los miembros de la escuela el egreso de estudiantes que han sido madres o padres, el objetivo es que no abandonen la escuela. Por ello, gran parte de las acciones se vuelcan en este sentido. Pero también hay otro tipo de acciones vinculadas con la escolarización que se asientan más en la contención, la confianza y la presencia:

“Me gusta recibirlos. Yo entro 7,30 y yo me pongo a pensar en el chico que viene temprano, yo tengo terror a que le suceda algo. Siete menos veinte tengo que estar acá, esperando que entre y él sabe que viene derecho a desayunar, sabe que yo lo primero que hago es poner las cosas. Y después, surgen conversaciones, “¿de dónde venís?, porque no los conozco, él es nuevo y te empiezan a contar historias de su vida. Vos decís, ¡Ay Dios mío! Y yo me quejo, por así decir. Y nada. No es nada de lo que me quejo en comparación de lo que ellos viven. Eso me ha pasado con varios chicos” (Azucena, portera y coordinadora del CABI⁵⁷ ESI, 2014).

Estar, escuchar, dar un consejo, preparar un desayuno, abrir la escuela antes de tiempo, suponen acciones cotidianas casi imperceptibles que se vuelven clave. Conocer la realidad de las familias y/o anticiparse a las situaciones de los estudiantes les permite a los sujetos que hacen la escuela construir vínculos más cercanos. Preguntar ¿de dónde venís?, abre paso al encuentro con la humanidad de un otro que se interesa por nada menos que la vida de los estudiantes. Cada día los miembros de la escuela renuevan la apuesta por los estudiantes y sus posibilidades, por algún tipo de futuro. Les hacen seguimiento pero, a la vez se juntan, se acoplan con los chicos para que vean sus presencias, los apoyan:

“Les dije: -yo estoy de su lado, yo estoy para defenderlos” (Angélica, docente y tutora pedagógica ESI, 2014).

⁵⁷ Programa Colegios Abiertos

Encontrarse con otros, encontrar al otro y decirle “yo estoy”, conforman diversas y múltiples prácticas de presencia en la escuela. Sencillamente, la escuela en su concreción es “hecha” cotidianamente por sujetos y acciones de este tipo, que defienden, sostienen, piensan y, al hacerlo, diseñan otros mundos posibles tal vez con mayor igualdad. La escuela se constituye diariamente en un salir al encuentro, aun cuando ello implique “agarrar” a otros y bregar por aspectos elementales de la vida familiar, allí donde la escuela encuentra sus límites:

“Ese chico no viene nunca a clases, dice que se duerme, que no se puede despertar. No lográbamos hablar con el padre o la madre, hasta que un día vino el padre a dejarlo y salimos rápido y lo agarramos. Porque si no, de otra manera no podíamos hablar con él. Le dijimos que necesitamos que lo ayuden a X a levantarse, que él necesita que alguien lo despierte. Nos contestó que él a veces está y otras no. La madre parece que no puede despertarlo, tiene problemas de alcoholismo. Así que viene, pero falta mucho” (Sandra, vicerrectora ESI, 2014).

Quizás, en las acciones de estas escuelas, que se van adaptando, que se hacen flexibles, se encuentran las posibilidades de disrupción de órdenes establecidos, la posibilidad de quiebre de diagnósticos negativos y estigmatizantes de los estudiantes que viven en barrios de sectores populares. Allí, en esas dinámicas escolares cotidianas se juegan los horizontes de aquellos jóvenes que tal vez esperan para sí otro futuro diferente. La tarea pedagógica se afirma políticamente en ese “agarrar” que excede los muros de la escuela y se instala en la vida de los estudiantes y en las dificultades parentales. En una acción arremetida, los miembros de la escuela salen a la búsqueda de los padres y los estudiantes para solicitar algo muy básico como “que alguien despierte” para poder asistir a clases.

Apostar a la escuela y a los estudiantes implica poner el cuerpo, salir al encuentro y constituirse en referente, alguien a quién acudir:

“Llegaron algunos comentarios y la rectora fue y busco al chico y medio que lo apretó y le dijo: -que yo no me entere que andas en esas cosas. El chico le dijo: -no señora, le han dicho mal. Pero se está haciendo un trabajo tan lindo para sacar los chicos adelante que... mirá hay un chico que no es

de la escuela, eso sí me sorprendió, vino a la escuela a hablar con la rectora porque él quiere salir, dice. Que con los chicos que él se junta y que le venden le dijeron que hable con ella. Él dice que quiere salir” (Verónica, docente ES2, 2014).

La escuela y los docentes y directivos, son referentes no sólo para los estudiantes sino para los jóvenes y vecinos del barrio. La escuela es referente de contención, es lugar para hablar y ser escuchado, por qué no también para recibir solución (Grinberg, 2011; Grinberg, et.al., 2015a; Grinberg y Langer, 2013; Redondo, 2004). La apuesta permanente que vemos en estas escuelas en contextos de pobreza es la de “sacar los chicos adelante” poniendo el cuerpo, “apretando”, buscando y “agarrando padres”, entre otras acciones. Es que las situaciones crudas que viven los estudiantes afectan a los miembros de la escuela y los moviliza:

“Es una lástima porque el año pasado había algunos alumnos que eran problemáticos. Empezaron bárbaro y teníamos dos casos que andaban muy bien y se fueron porque empezaron a trabajar. Esos son chicos que nosotros los perdemos y figuran en la estadística como que se van. En algunos casos sin pase, pero porque se van a trabajar” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

Cuando un estudiante deja de asistir a la escuela se vive como una pérdida a nivel personal; cuando para la estadística son un número, para la escuela son jóvenes que quedan a la deriva en situación precaria por la no finalización de la escolaridad y el ingreso prematuro al mercado laboral. Duele aún más la pérdida cuando los avances y las acciones de la escuela son efectivos, como es el caso de alumnos que eran problemáticos y que “andaban bien” pero se quedan sin poder continuar la escolaridad. Dos docentes expresan la insistencia en que los estudiantes no abandonen:

“Buscamos la manera de que no abandonen pero se hace cuesta arriba” (Gabriela, docente ES1, 2014).

“Hay otros chicos con los que estoy todo el tiempo:-¿Cuándo vas a venir?, ¿Cuándo vas a venir? (Angélica, docente y tutora pedagógica ES1, 2014).

“Se los busca (...) el orientador social se va a la casa, a los chicos los busca, habla con la familia, o sea, les busca la vuelta por todos lados” (Elena, docente ES1, 2017).

“Lo que hacemos es llamarlos por teléfono a la casa y como no tenemos línea telefónica nosotros lo hacemos desde nuestros celulares” (Julia, asesora pedagógica ES2, 2016).

Como recién mencionábamos, perseguir a los estudiantes, preguntarles, saber dónde están, salir a buscarlos, son formas de “agarrarlos”, de mantener de alguna manera las ligaduras con la escuela. La tarea educativa es y debe ser obstinada, debe apostar e insistir, porque siempre habrá quien se enoje, quien se vaya, quien no quiera, quien no se interese. Es esa obstinación la que combina la empresa por formar a otros con el deseo y la imaginación de un por-venir mejor para esos otros. Aunque se haga cuesta arriba, los docentes, tutores, directivos, asesores y otros auxiliares, insisten en que los estudiantes sigan en la escuela porque ven que, allí, ellos pueden delinear sentidos presentes y futuros más allá de la circulación de diagnósticos apocalípticos:

“(...) yo veo que ahora los chicos están más encaminados, proyectan. Dicen: -voy a seguir estudiando. Yo les digo:-dale, dale, que te vamos a apoyar” (Azucena, portera y coordinadora del CABI ES1, 2014).

La proyección, el aliento y el apoyo constante reducen los diagnósticos apocalípticos. En ese sentido, destacamos el rol que juega la portera de la escuela, que vive en el barrio de la ES1 y que, además, sin tener formación docente o técnica es la coordinadora del CABI⁵⁸. El aporte que desde su función realiza es invaluable. Su apuesta a “yo quiero que los chicos estudien”, se traduce un trabajo diario y tozudo que va desde abrir la puerta más temprano para los chicos que vienen en colectivo, así no esperan afuera, a preparar el desayuno a todos aquellos que no desayunaron en sus casas, a conocer y manejar los legajos de cada estudiante, a reunirlos en su casa para estudiar, a alentarlos a seguir estudiando y decirles “acá estoy, yo te apoyo”. Lejos de ser una mirada romántica de la escuela, creemos que estas acciones y apuestas diarias conforman en gran medida el

⁵⁸ CABI refiere al programa provincial Colegios Abiertos. Su equivalente en otras provincias son los Centros de Actividades Juveniles (CAJ).

sostén básico de la escolaridad. Ese vínculo de afectividad, de conexión y encuentro con otros, de saber que hay otros, es nodal para la asistencia, para el aprendizaje y para el sostenimiento del lazo social.

“Nosotros hemos notado cambios en ellos. Eso es lo que nosotros vamos observando año a año, que tal vez no te va a figurar en una estadística, en un papel, en un documento, pero que nosotros lo palpamos todos los días. Cuando vienen vos podés conversar con ellos, hay otro tipo de relación que ellos establecen entre sí y con los preceptores. En ese sentido no hemos tenido problemas porque ellos vienen y te dicen. El acercamiento, el vínculo...en eso estamos contentos” (Sandra, vicerrectora ESI, 2014).

La trama cotidiana en las escuelas se propone vencer y burlar una estadística para expresar los detalles micropolíticos y afectivos que convocan a las instituciones y no las hacen perecer. “Palpar” cotidianamente los cambios en los estudiantes es gratificante y anima a continuar en la tarea pedagógica. Los estudiantes se acercan, buscan hablar y ser escuchados por los adultos en la escuela. Los sujetos toman posición, tensionan y luchan para producir transformaciones sociales y educativas en las vidas de otros. La implicación personal con otros, aunque no sea ni organizada ni explícita, da cuenta de una reclamación política ante la desigualdad. En este aspecto avanzamos en el siguiente punto.

6.4.1. “Tirar todos para el mismo lado”

Motorizar la escuela también involucra proveerla de elementos básicos para su funcionamiento. Allí donde el estado está ausente en la provisión de equipamiento para la escuela, los sujetos se responsabilizan por ello y buscan soluciones.

“La primera idea que tenemos es hacer feria de ropa, con ropa de niño, más para este barrio. Va a salir más. Un día sábado vamos y nos instalamos y hacemos la feria” (Verónica, docente ES2, 2014)

Donación de ropa y feria en un barrio de sector popular es moneda corriente. La necesidad de una fotocopiadora, como en este caso, moviliza a juntarse y vender. Los profesores motorizan y los estudiantes se suman al bien común. Ferias de ropa y de comida hicieron posible la compra de una fotocopiadora para la escuela, el dinero que ingresa de

las ventas de fotocopias vuelve a la escuela para la compra de otros elementos. Así la escuela se auto-sustenta en lo elemental. De profesores a feriantes, de estudiantes a feriantes de fin de semana.

Tal como señalamos precedentemente, el trabajo docente se torna individualizante, más aun en tiempos de reforma en los que las prácticas pedagógicas son puestas en tela de juicio y es donde se sienten más los efectos. Aun así, algo del orden de lo colectivo es disruptivo de ese efecto de individualización. Esto es, a las dificultades nos enfrentamos juntos, a las adversidades oponemos la insistencia y resistencia de manera común. Aquí el nosotros ya no remite a polarización sino que se vuelve inclusivo, que con tanta frecuencia aparece en los relatos de los entrevistados, denota el lazo social de sentirse con otros. El “nosotros” deviene unidad, colectiviza, “nosotros” somos la escuela y nos movemos juntos. Es un cuerpo a cuerpo que se refuerza en las situaciones límite:

La escuela tiene eso que acompaña mucho, cada situación particular de los chicos la escuela está, y los apoya, apoya la familia en lo que sea. El año pasado tuvimos un caso, el chico X que falleció (...) la escuela estuvo en todo, en el hospital, en la sala velatoria, en todo ¿viste? por ahí en otros colegios ni te enterás o te enterás y no le dan la importancia que le das ahí, pero estábamos todos, yo creo que todo el que no se había ido, estaba en el hospital, y veníamos, comíamos, y volvíamos a ir. Fue una situación horrible ¿no? Pero el acompañamiento que hubo de todos, fue bárbaro. No, y así en todas las situaciones, en todas las situaciones que ha habido, este año que este chico N que se había perdido, también era alumno nuestro (...) en las marchas estaban todos los profes” (Elena, docente ESI, 2017).

Los sujetos ya no son yoes haciendo cosas, son “escuela” ocupando lugar en la vida pública, denunciando injusticias, apelando a mejores condiciones. Son “escuela” porque el reclamo político que hacen se vuelve acto educativo para las generaciones venideras. Ocupar el espacio, quedarse y estar presente en las escuelas a las que nadie quería ir, persistir, es un acontecimiento en términos políticos (Grinberg, 2010).

En el trabajo de campo observamos los efectos que produce la conciencia de la precarización y responsabilización en los sujetos. Esa conciencia de saberse viviendo, trabajando, estudiando en condiciones de precariedad, se consolida y fortalece la

frustración y la producción afectiva en torno a la mala vida (Butler, 2017). Sí, claro, se sabe y produce malestar. Ahora bien, ello no detiene el movimiento. Son, incluso, esas condiciones de precariedad las que habilitan un pensar optimista que, en términos de Berlant (2011) se vuelve cruel cuando la vida misma y esa esperanza de “llegar a ser”, el deseo de otras condiciones, de otros tiempos, de otras experiencias, no coincide con la fantasía. A partir de la noción de *optimismo cruel*, Berlant (2011) explica cómo las situaciones de vida presente son tan desgastantes y “malas” que los sujetos se mantienen buscando llegar a la “buena vida” y, mientras lo hacen, hay una parte de esa difícil vida que no llega a interrogarse. Así, en la vida diaria los sujetos se encuentran tratando con optimismo de salir de la mala vida:

(...) una vida dedicada a avanzar hacia la zona normativa/utópica de la buena vida pero atorada en realidad en lo que podríamos llamar un tiempo de supervivencia, el tiempo de luchar, de ahogarse, de colgar sobre el abismo, de tratar de mantenerse a flote, sin parar. Ésta es una manera de describir la especificidad de la experiencia de lo ordinario -de, como escribe Tom Dumm, “la vida ordinaria, el mundo vivido, lo diario, lo cotidiano, lo bajo, lo común, lo privado, lo personal- en su temporalidad visceral de hoy (Berlant, 2011, p. 123).

Mantenerse a flote en la vida escolar involucra sortear situaciones unas más difíciles que otras y poner en juego resoluciones. El desarrollo de esas acciones se parece mucho a una travesía de supervivencia, tal como indica Berlant, que suele ser itinerante y contingente:

“Muchas veces no sé con qué carta voy a jugar, pero bueno, elegimos estar en este lugar. Y cuando nos damos la cara contra la pared, todo muy lindo en el escrito pero la realidad es otra, la escuela, la vivencia” (Lorenzo, rector ESI, 2014).

Es la vivencia, la realidad, la que funciona como una pared que golpea la cara de las acciones e intenciones de los sujetos que persisten en ellas, que las eligen siendo “gimnasios” o escuelas “a las que nadie quería ir”. Como un juego que se complica, la cotidianidad deviene en lo que los sujetos hacen, quienes sienten que en ocasiones no

tienen cartas bajo la manga que les permitan seguir luchando, incluso, con la propia frustración:

“La realidad es que es difícil. Uno desde la teoría ve ideales y utopías que no se consiguen. Yo les decía a los profesores que hay que plantearse los objetivos a corto plazo, para no frustrarnos. Porque por lo general cuando planteás objetivos muy ambiciosos y a largo plazo te terminás frustrando y diciendo: -¿Para qué tanto trabajo?” (Raúl, asesor pedagógico ESI, 2014).

Las propuestas y acciones emprendidas no siempre salen bien e incrementan un estado de frustración y cuestionamiento respecto del propio desempeño. Hacer bien o mal las cosas, cumplir con objetivos, no hacerlo o hacerlo parcialmente, son preguntas que orientan una objetivación del sí mismo, una revisión ética de lo que se quiere lograr, los ideales, las utopías y el desaliento ante su no consecución. Sin embargo, la tarea educativa se caracteriza por el optimismo que se desprende de las pequeñas y múltiples recompensas psíquicas que constituyen la recarga necesaria para proseguir en contextos sociales precarizados y un contexto laboral también degradado:

*“Investigadora: Recupero de la conversación esto que me decías vos de que es un trabajo difícil y me hizo pensar en la frase que está escrita en el gimnasio sobre una gota en el mar y qué significa ¿no? ¿Quién la escribió?
Asesor: los profesores que estuvimos a cargo el día del profesor. Los auxiliares colaboraron en cortar y pegar. Queremos armar una convivencia buena dentro de la escuela. Como te digo, más allá de que sea una tarea compleja es muy satisfactoria. Porque los logros que vamos teniendo son muy satisfactorios” (Raúl, asesor pedagógico ESI, 2014).*

Las pequeñas satisfacciones son tecnologías auto-reguladoras, funcionan asegurando la persistencia en la tarea educativa inscripta en contextos complejos. De alguna manera, las satisfacciones, las alegrías mínimas cotidianas, la respuesta positiva ante el accionar, alimentan el optimismo que conduce a proponer, a estar y al querer seguir estando “a pesar de”. Berlant (2011) sostiene que se elabora un drama entre el optimismo y la decepción, en el cual los sujetos actúan y se sostienen pero, fundamentalmente, es un drama que actúa en los sujetos. Se produce una especie de apego a este tipo de drama, que tensiona el optimismo y la decepción, el fracaso y la satisfacción, en el cual la espera por

algo mejor o más justo opera como tecnología de la paciencia. La espera o posposición de un estado mejor, deviene en tecnología de auto-regulación de las conductas que involucra pensamientos y acciones optimistas que mantienen en esa espera, con paciencia, la creencia de por un porvenir más benevolente:

“Se hacen muchas cosas. Sobre todo por la buena predisposición de los docentes, por su vocación, por su tiempo. Se nota un compromiso, una dedicación. Se valora mucho la parte humana de los profesores y se agradece también. Frente a las adversidades y un montón de cuestiones se sigue haciendo y la gente sigue creyendo en su proyecto de vida, en su proyecto profesional, en el proyecto institucional” (Raúl, asesor pedagógico ES1, 2014).

Observamos cómo el sostenimiento de la escuela, de la escolaridad de los estudiantes, la resolución de problemas, la provisión de recursos, entre otros, reposa en los sujetos y las habilidades desarrolladas para tales fines. Son lógicas propias de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008) tendientes a gerenciar y administrar las instituciones al tiempo que al sí mismo. Como venimos dando cuenta, las escuelas permanecen en gran parte por la suma de voluntades individuales que consisten en *“tirar todos para el mismo lado”* (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

La generación de un clima de confianza, ameno, de bienestar en medio del malestar es sumamente valorado por los miembros de las escuelas, allí vemos también cómo adquiere sentido el *“tirar todos para el mismo lado”*. Así lo expresan:

“Tenemos muy buenos preceptores que nos acompañan mucho. El equipo de gestión ¡Son terribles! Nunca me ha pasado en otra escuela. Siempre el directivo es como que está mucho más distante y ellos no, están siempre, los dos” (Angélica, docente y tutora pedagógica ES1, 2014).

“A mí me gusta trabajar en esta escuela. Te das cuenta de que no es tan así lo que la gente dice del barrio. Yo no quería ir a esa escuela, me animé (...) A esas horas nadie las quería y bueno yo las tomé (...) Pero con mucho miedo, porque sabía que no había nada aun en esa escuela. Pero ahora estoy muy cómoda. El ambiente es muy lindo” (Elena, docente ES1, 2014).

Los docentes reflexionan también acerca de sus propios temores al ir a trabajar en esas escuelas y cómo, una vez allí, la sorpresa por lo encontrado habilita otros modos de ver a los estudiantes. Sentirse acompañado y establecer vínculos cercanos alienta a apostar a la escuela, a permanecer allí aun cuando al inicio reinaba la inseguridad y el miedo. Es el clima del *milieu* que articula deseos, aspiraciones, temores, intenciones, y disipa el rechazo por esas escuelas y los convierte en orgullo:

“No desmerezco mi lugar, yo estoy orgulloso (...) yo paso gran cantidad de horas, conozco las familias. (...) Son indicadores. Porque los docentes tienen mucho que ver, docentes jóvenes, con muchas ganas de trabajar. Pero creo que el clima de trabajo que uno genera. Yo tengo que dar comodidad a mis compañeros, así los docentes quieren trabajar con ganas, trabajar bien con los pibes. Muchos la mayoría que ha venido al barrio X a trabajar, después me dicen, se sueltan después, medio que venían con cuidado. No eligen venir pero después la eligen” (Lorenzo, rector ES1, 2014).

En estas escuelas, el hecho de no haberlas elegido de primera mano es un asunto que se usa como recurso ejemplificador en torno al porvenir que ha llegado. Los entrevistados, especialmente los miembros de los equipos directivos y los asesores, manifiestan las dificultades de poner a funcionar escuelas sin personal, porque nadie quería tomar cargos allí y, además, relatan las acciones emprendidas por hacer que aquellos que se aventuraron a trabajar en esas escuelas, se sientan cómodos y pertenecientes. Por ello, las manifestaciones de bienestar de los docentes, expresan los efectos de ese trabajo de los directivos y, a su vez, que, aunque tarde en llegar, al final hay recompensa.

“Nadie quería tomar este proyecto, así que yo les propuse a los chicos de tercero. Y pensé además que como son del barrio X, siempre se los hostiga y estigmatiza por eso, por la imagen del barrio. Y que nadie quiere ir a esa escuela. Yo pensé que ellos pueden cambiar esa imagen y mostrar que pueden hacer buenas cosas. Lo escribí y se lo mostré al asesor y le gustó. Me dijo que se lo mande a la coordinadora del proyecto. Le escribí un correo y me contestó que empecemos nomás. Empezamos a hacer las

almohadas, a coserlas, juntamos juguetes, los limpiamos” (Elena, docente ESI, 2014).

Los intentos por mostrar que los estudiantes de esa escuela, que son los jóvenes de esos barrios populares, son buenos y pueden hacer buenas cosas, dan cuenta del peso estigmatizante que tienen las visiones locales sobre la escuela y los estudiantes y, de hecho, sobre esos “locos” docentes que trabajan allí. Muchas de las actividades de la escuela están planteadas no sólo para los estudiantes regulares en sí, sino también para los jóvenes del barrio que rondan en la escuela o se instalan en sus esquinas o juegan al fútbol detrás de ella, pero no entran. Como parte de las políticas de inclusión socioeducativa, en las dos escuelas, se pusieron en marcha los talleres de los Colegios Abiertos (CABI), produciendo gran impacto en los barrios:

“Están contenidos (...) este año vamos por el tercer sábado, pero bueno, ha repercutido en la población escolar bastante bien, y se trata de colegios abiertos para los pibes, los que están no escolarizados (...) 30, 40... hay chicos que vienen a todos los talleres. Hockey, vienen varones y mujeres, vienen a murga, son varios. Vienen hermanitos, hermanos más grandes con sus hermanitos” (Lorenzo, rector ESI, 2014).

Los rectores, la portera y coordinadora de CABI y los docentes, nos relatan cómo los jóvenes ahora sí entran a la escuela para preguntar qué talleres hay, cómo hacen para asistir y van. Los CABI funcionan los sábados y convocan a gran cantidad de jóvenes que realizan más de un taller, participan de radios escolares, de encuentros nacionales de danza, de torneos deportivos y también contribuyen “embelleciendo” la escuela con sus propias producciones artísticas. Los jóvenes se sienten convocados por la escuela, por ese espacio público que se propone para ellos. Los entrevistados sostienen que las actividades de los CABI demostraron ser capaces de producir impactos significativos en las vidas de los jóvenes, que vieron en la escuela “su lugar”, que se agruparon con otros, que se organizaron, etc. Sin embargo, como resultado de las dinámicas y acciones políticas a nivel del sistema educativo santacruceño y en un contexto de política nacional de “austeridad” y dilución de las políticas socioeducativas de inclusión, los CABI dejaron de financiarse y fueron desapareciendo entre 2016 y 2017.

Las escuelas, en estos contextos, sortean los límites y hacen malabares con las posibilidades. Los jóvenes, expresión de sectores populares con niveles de exclusión, se paran afuera y adentro reclamando a la escuela el desarrollo de un conocimiento de sus situaciones y la proposición pública y política. Ello porque la escuela se instala en los territorios materiales y simbólicos de la desigualdad, la exclusión y la precarización, como una extensión más del contexto (Redondo, 2004). Así, la intención de que aquello que ofrece la escuela se extienda a la vida es una transversal en los adultos de la escuela:

“Es no sólo prepararlos para la escuela sino también prepararlos para la vida. Que tengan herramientas metodológicas para enfrentar cualquier problema que se les presente afuera. En su vida como estudiantes como en su vida social” (Raúl, asesor pedagógico ESI, 2014).

“Que yo le hable [al estudiante] y él pueda, por lo menos piense, más allá de que piense distinto que yo, pero piense. Eso ya es valedero” (Elena, docente ESI, 2014).

La escuela es el lugar para pensar, para imaginar y tejer presentes y futuros más promisorios. Como espacio público, convoca políticamente a los docentes, directivos y otros miembros, a comprometerse en la acción de ofrecer a los estudiantes otros horizontes de posibilidad. La apuesta que realizan cotidianamente, casi imperceptible, constituye una oda a la escuela pública como lugar de encuentro, como lugar del saber, como lugar para aliarse (Butler, 2017), como lugar de contención y preparación ante una inminente y difícil vida adulta.

Cerrar este capítulo, y la tesis en general, con la discusión acerca de lo que la escuela puede y lo que los sujetos pueden en y a través de la escuela y del saber, constituye tal vez uno de los grandes corolarios de la reforma. En las escuelas en contextos de pobreza, como en las que realizamos el trabajo de campo, se encuentran voluntades y fuerzas de agenciamiento diciendo “acá estamos” y queremos permanecer en el deseo de estar. Como sostuvimos en algún momento, nos distanciamos de las perspectivas románticas acerca de lo que la escuela hace para situarnos en una perspectiva que revise las cotidianidades escolares cotidianidad como fuerzas que se encuentran, tensionan y disputan tiempos, espacios y saberes. De modo que son esas fuerzas productivas, efecto de

la reforma, las que destacamos aquí en tanto son luchas que motorizan las instituciones y las proyecciones de futuro (Grinberget al., 2015). Tal como Foucault (1984) lo planteara, toda lucha siempre es acerca de la pregunta por ¿quiénes somos? y en torno, no a instituciones o grupos, sino a las formas que adquiere el ejercicio del poder. De manera que la problematización acerca de los efectos de la recepción y la puesta en acto de una reforma curricular dirige la atención a aquello que los sujetos producen para cuestionar las formas en que se ejerce el poder y la regulación de sus conductas.

CONCLUSIONES

Las relaciones de fuerza son relaciones moleculares, micro-relaciones entre elementos que funcionan como corpúsculos. Es con esto que tendremos que arreglárnosla (Deleuze, 2014, p. 37).

Como señala Deleuze (2014), a partir de los estudios de Foucault se abrieron las puertas a un tipo de abordaje de lo social entendido como pequeños corpúsculos. Es decir, un abordaje del ejercicio del poder en tanto múltiple, relaciones que atraviesan a los sujetos y las instituciones, que son moleculares o micro-relaciones, en sus palabras. Éste es el sentido conceptual y metodológico que hemos asumido para la investigación de las políticas curriculares de reforma en la cotidianidad escolar. Una perspectiva que, siguiendo a Deleuze (2014), no refiere al tamaño del asunto (macro o micro) sino a una forma situada y característica de las prácticas políticas.

La perspectiva propuesta a lo largo de esta tesis se asentó en las problematizaciones en torno al gobierno y auto-gobierno y en los aportes del denominado giro afectivo, especialmente en la visión crítica que sostiene que los afectos son elaboraciones sociales, constituyendo una dimensión clave en los análisis políticos. De modo que hemos procurado en este ensamble un potente marco analítico para investigaciones en torno a los procesos de diseño político de reformas y las dinámicas de puesta en acto que se materializan en relaciones y espacios micropolíticos.

El abordaje microfísico de las prácticas político-curriculares nos ha permitido mostrar los procesos de afectación (Ahmed, 2004, 2010; Berlant, 2011; Massumi, 2009) que éstas producen en los sujetos, en este caso docentes, asesores y miembros de equipos directivos de escuelas públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Seguir, a través de la investigación, la recepción, puesta en marcha y devenir de una reforma desde el “abajo” que supone la escuela, ha sido fundamental para dar cuenta de los efectos de las políticas que suponen, entre otros, el gobierno de sí (Foucault, 1988, 1990).

En este apartado de conclusiones, presentamos los principales hallazgos de investigación que dan cuenta del grado de alcance, tanto del objetivo general como de los específicos. Asimismo, incluimos reflexiones en el desarrollo de los hallazgos y algunas consideraciones respecto de los aportes de este tipo de estudios al diseño, planificación y puesta en acto de políticas educativas, desde la perspectiva de la sociología política de la educación.

La reforma del curriculum escolar llega, se instala y opera en los sujetos, en sus deseos, en sus aspiraciones y en sus expectativas. En sí misma, produce efectos de reforma, activa dinámicas de cambio, independientemente de lo que prescriba. Los sujetos se sienten interpelados e invitados a cambiar con la ola de transformaciones. Volver la mirada hacia los modos de ser se convierte en el engranaje clave de la reforma. Esa experiencia y esos modos de afectación que viven los docentes y directivos es, en definitiva, parte del entramado y de las tecnologías políticas de una reforma que precisa ponerse en acto. Seguir la marcha, adaptarse, generar nuevas propuestas, revisar-se, dudar y reflexionar sobre lo que se está haciendo, son componentes del cuadro de sujetos afectados a la reforma y afectados por la reforma. Sin embargo, también es posible encontrar otro tipo de afectaciones que dan cuenta de procesos de resistencia, rechazo, enojo y cuestionamiento a las políticas de reforma escolar. De modo que las líneas de fuerza y de poder adquieren forma en esas otras afectaciones en sujetos que identifican y se oponen a las prácticas de gobierno y conducción de sus conductas.

Sostenemos que en las escuelas se produce la configuración de un *milieu* reformista, esto es, la producción de un medio o un entorno de ejercicio de acciones de poder que tiene como objetivo la instalación de transformaciones estructurales del sistema educativo al tiempo que lograr transformaciones en las subjetividades. El *milieu* se compone de la circulación de la población escolar, de sus desempeños y sus acciones. Ese conjunto de sujetos, en tanto que población, son el objeto de las tecnologías políticas de reforma como tecnologías de regulación de las conductas.

En el desarrollo de la tesis, dimos cuenta de las virtudes teóricas y analíticas de la noción foucaultiana de *milieu*. A partir de esta herramienta conceptual, describimos cómo la serie tiempo-espacio y las conductas de la población son objeto de procedimientos de gobierno. El *milieu* escolar, en su configuración actual, ensambla una serie de regulaciones, de tecnologías e intervenciones políticas que permiten diferenciarlo del *milieu* escolar producido en cualquier otro momento. Ese momento de configuración en tiempos de reforma es lo que llamamos el *milieu* reformista, esto es, la producción y ensamble de elementos temporales, espaciales y afectivos para la puesta en acto de los cambios y como resultado de esos procesos que suponen el funcionamiento de las políticas reformistas.

La descripción y caracterización de los procesos de recepción y puesta en acto de la reforma se llevó adelante estableciendo cuatro ejes analíticos que atestiguan simultaneidad y superposición temporal: a) La definición de la estructura curricular, b) el nuevo diseño curricular, c) la definición de la orientación de las escuelas secundarias, que se fueron ampliando a lo largo del desarrollo de la escritura de esta tesis y d) nuevas regulaciones sobre la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. Sostenemos que, a partir del año 2013, en la Provincia de Santa Cruz se produce un *in crescendo* de la producción de textos de reforma. Así, es posible advertir etapas, como series de sucesos, que fue atravesando el proceso reformista.

Con la mirada centrada en las escuelas, la puesta en acto acusa un inicio que se identifica claramente, pero que se mixtura con el devenir de las transformaciones en un continuum. Son momentos o instancias que acontecen en simultáneo y que no precisan que uno finalice para que el otro comience. Se produce el solapamiento, la superposición de tiempos de las agencias oficiales y sus agendas con los tiempos de las escuelas y sus dinámicas cotidianas. En esa compleja trama de temporalidades, los directivos, asumen un rol central y se encargan de crear las condiciones para la puesta en acto de la reforma. Desde una acción que se torna alquimista, los miembros de los equipos directivos, crean y administran tiempos allí donde éste escasea. Analizar qué es lo más importante, qué es lo más urgente, a qué quitarle tiempo o atención, son, en parte, algunas de las acciones que realizan y componen el *training* del cumplimiento de las agendas. La planificación extendida y proyectiva cede lugar a la priorización y la resolución en la inmediatez. La maximización del tiempo institucional y del tiempo personal expresan la producción de subjetividades que gestionan sus vidas y sus ritmos de manera eficaz. El tiempo como producción social se instala en su aceleración y no en su larga duración, en la inmediatez, la simultaneidad y la rapidez, operando en contra de la parsimonia que requiere el pensamiento.

La reforma es vivida en la escuela como irrupción, por la velocidad de su llegada, por sus pretensiones y por su carácter intempestivo. En concreto, por los modos y características que asumen esa llegada a la escuela, su comunicación, su tratamiento y su materialización. Una irrupción que produce múltiples quiebres en la rutina y el ritmo del trabajo (Sennett, 2000) de los docentes. Adaptarse a lo que llega “de golpe”, a la nueva

organización institucional, implica una serie de esfuerzos que se apoyan, en parte, en la seguridad de una rutina que también está siendo modificada. Es notable cómo las rutinas en la vida escolar y en la tarea pedagógica van más allá de “hacer siempre lo mismo” y protegen otorgando un saber y el control sobre la propia tarea. De hecho, la posibilidad de flexibilizar-se descansa en los saberes acumulados en la experiencia.

Del mismo modo, las espacialidades constituyen aspectos básicos para dotar de materialidad a los cambios. Involucran una centralidad en el diseño de las políticas educativas y de su puesta en acto. A partir del trabajo de campo, sostenemos que los espacios escolares en tiempos de reforma son producto de disposiciones *ad hoc*, de la cesión de espacios, de la división con material en seco o la cohabitación de edificios escolares. Por ello, ocuparnos de la analítica de la espacialidad como parte del *milieu* que es configurado por la reforma, asume un aporte nodal.

Observamos cómo el *milieu* reformista en las escuelas se configura, de base, en relaciones conflictivas por el espacio. Ello porque el espacio reúne las relaciones sociales y de poder entre quienes lo habitan (Veiga-Neto, 2000). Los espacios producen, comunican modos de relacionarse, modos de ocupar esos espacios físicos, tipos de uso de espacios comunes, habilitan a la vez que cercenan posibilidades para unos y otros. Así, las espacialidades y su distribución operan en regulaciones de las conductas en pos de que cada uno aprenda de manera sutil, indeleble y económica (Veiga-Neto, 2000) su lugar y lo que puede o no puede hacer. El espacio instituye, en su materialidad, modos de elaboración de las subjetividades. Sin embargo, advertimos, también, el salto cualitativo como resultado de la ocupación y utilización que convierte al espacio en lugar (Viñao Frago, 2004). Vemos en las escuelas, cómo los sujetos insisten por quedarse en esos espacios escolares signados por el conflicto y la precariedad, cómo esos espacios devienen lugares singulares de significados y cómo, en definitiva, esos lugares resultan tales a partir de lo que los sujetos hacen con ellos para poder permanecer y pertenecer.

La irrupción de las políticas de reforma curricular en las escuelas, en los tiempos y espacios descriptos, se caracteriza por una llegada siempre en los límites. Afirmamos que las transformaciones escolares devienen noticias de último minuto, *breaking news educativas*, que llegan al inicio o finalización del ciclo lectivo, o sobre el inicio o finalización de la jornada escolar. Las *breaking news* que también irrumpen en la escuela,

escapan a la narrativa de la novedad que se diluye en sí misma. Convocan una lógica de información que no trae claridad y precisión del mensaje, sino difusión al vehiculizarse en múltiples soportes. Las *breaking news educativas* y, especialmente, las reformistas colocan a los sujetos en una posición de espectadores permanentes, cuando no de consumidores de la novedad. El desarrollo de una actitud de alerta y expectación se vincula con aquello que Deleuze (1999) definió como el deporte de las sociedades de control: el *surf*. De todas maneras, aunque las *breaking news* lleguen rápido, difusas, y entren en vigencia en corto plazo, provocan efectos a largo plazo alterando las dinámicas escolares.

Las modalidades que asume la comunicación y difusión de las políticas de reforma a través de los textos oficiales, permite advertir una fragmentación característica de su recepción y puesta en acto. Llegar a las escuelas en partes, en cuotas y a último momento, provoca la construcción parcializada de las transformaciones. Esa fragmentación se produce, asimismo, a partir de la confusión generada por la circulación en las escuelas de diferentes documentos que refieren a lo mismo. La multiplicidad de documentos y el vaivén entre las versiones preliminares y definitivas colabora con la confusión y fragmentación.

Afirmamos que la interpretación y traducción de las políticas precisa de sujetos que narren, de instancias que habiliten la explicación, de sujetos que puedan asumir esas tareas, no a modo de dar recetas sino como formas institucionales de dar marco y relato a lo que está sucediendo. Creemos que ello puede ofrecer y producir un efecto integrador a las políticas, no sólo educativas, sino sociales. Podría esperarse que la tarea de narración de las políticas en las escuelas sea efectuada por los equipos directivos pero, como lo hemos discutido, ellos también se ven confundidos en el oleaje reformista y sujetos a los tiempos y agendas oficiales. El procesamiento conjunto de las transformaciones queda en parte obstaculizado ante unas lógicas de comunicación, recepción y puesta en acto signadas por las *breaking news*, la fragmentación de la información, la superposición de tiempos y la inadecuación de los espacios.

La concentración de la novedad en las dinámicas escolares se tensiona con sujetos que son los mismos. Lo nuevo establece una diferenciación con lo que se venía haciendo, con cómo se estaban pensando las cosas, cómo llamar las prácticas, entre otros. La novedad como tecnología encuentra su efectividad en el momento en que los docentes, rectores y asesores pedagógicos comienzan a hablar de ella, en el punto en que se incorpora la

terminología en la vida escolar. Así, lo nuevo aparece como regulación que produce la reforma en sí.

La elaboración de un campo semántico de reforma que circula y regula a través de la retórica en los documentos oficiales, acusa una instalación efectiva en las escuelas. Lo que opera es la idea de la reforma como tecnología en sí misma. Por ello sostenemos que, más allá de la claridad de los fundamentos de la reforma y de su contenido, la reforma produce efectos de reforma en tanto opera como tecnología de regulación (Ball, 2002; Popkewitz, 1994a, 1994b), entre otros aspectos, a través de la difusión e instalación del conjunto de términos e ideas que indican que debemos empezar a pensar la escuela y lo que hacemos de manera diferente. Igualmente, como se ha señalado, la producción y difusión de los textos oficiales que contienen las retóricas reformistas, constituyen una notable tecnología política de regulación. En este punto, es oportuno decir que, si bien la comunicación de los documentos a nivel de las escuelas presenta ciertas características comunes, la circulación es desigual.

Son las novedades de la reforma las que involucran la producción de subjetividades que se “animen”, que gestionen su propio cambio en base al desarrollo de actitudes, inteligencia y responsabilidad. Las políticas, vueltas retóricas reformistas, descansan la innovación en la responsabilización cuando la revisión, el desarrollo de una actitud proactiva y comprometida se vuelve una empresa personal (Done & Murphy, 2016). El llamado al desarrollo de actitudes emprendedoras y comprometidas se vuelve fundamental para el éxito de la reforma que es de todos, pero principalmente del sí mismo (Ball, 2002; Grinberg, 2006, 2015; Jódar y Gómez, 2007). La presencia de apelaciones a un sujeto mutable y reflexivo (Jódar y Gómez, 2007) denota que los requerimientos no son del orden de aquello que saben los sujetos (Grinberg, 2016) sino lo que pueden hacer. En este sentido, parece que el desprestigio del saber en el siglo XXI en pos de las capacidades y procedimientos ha colonizado la reforma curricular. El privilegio del desarrollo de actitudes sobrepasa y tensiona el lugar del saber en la escuela.

Entendemos que, vinculado a lo anterior, la opacidad del contenido a enseñar cobra lugar. Ante el llamado a cambiar formatos, abordajes y modos de enseñar, emergen las preguntas y los cuestionamientos políticos de los docentes por la enseñanza y su contenido. Los docentes declaman tener claridad, poder definir qué enseñar, tener referencias de dónde

“agarrarse” para conducir su tarea. Creemos que, en parte, esta situación se debe a la retórica reformista que contiene enunciados que ubican a la enseñanza en lugar del *saber hacer*, despolitizando la función de transmisión cultural en sí. La pregunta por el saber en la reforma curricular ha sido uno de los grandes ejes articuladores del trabajo de tesis. Ello porque, en los contextos y situaciones líquidas (Bauman, 2007), de extrema flexibilidad y permanente cambio (Sennett, 2000), precisamos más y mejores conceptos, más y más abiertas narraciones que nos ubiquen en este mundo, más explicaciones y exposiciones que den cuenta de los acontecimientos y sus efectos en la vida. Tal como señalamos en el desarrollo de la tesis, la paradoja curricular supone una prescripción que no funciona como tal, produciendo la opacidad de los contenidos a enseñar.

Por otra parte, estamos ante la flexibilización, no sólo de la escolaridad de los estudiantes sino y, fundamentalmente, de las prácticas de enseñanza y la evaluación. Las regulaciones en torno a la asistencia, a la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes son vividas por los docentes como un intento de socavar su autoridad pedagógica y sus saberes. La diversificación de estrategias de apoyo y acompañamiento de la escolaridad de los estudiantes introduce el riesgo de convertir en norma las excepciones y de acotar la vinculación de los estudiantes con los saberes.

Los procesos de interpretación y traducción de las políticas producen múltiples efectos en los sujetos y en la vida escolar, algunos con mayor grado de determinación y afectación en los vínculos pedagógicos e institucionales. Vimos cómo la elaboración de polarizaciones y diferenciaciones tiene efectos regulatorios en la vida escolar, incluso efectos indeseados en las relaciones entre estudiantes y docentes. El malestar generalizado y el sentir de la autoridad pedagógica despojada se vuelcan negativamente en la producción de ideas en torno a los estudiantes. Las polarizaciones y las adjetivaciones de los estudiantes como beneficiarios de derechos y de facilidades, involucra la producción de significados en los docentes que son efecto de las interpretaciones de las retóricas reformistas, de los modos en que llegan a las escuelas, de cómo se ponen en acto en el *milieu* escolar, configurándolo. Las polarizaciones se acompañan de la producción de diagnósticos respecto de la educación en general y, especialmente, sobre los estudiantes. En este sentido, los estudiantes son definidos mediante la sustracción: menos saber, menos

entusiasmo, menos actitud, menos responsabilidad, etc. y, además de ello, como algo que se tuvo y no se recuperará. Lo apocalíptico de los diagnósticos acontece.

Las polarizaciones, diferenciaciones y adjetivaciones recurren a un tiempo pasado mejor, en el que los docentes eran respetados por portar un saber y trasmitirlo y en que los jóvenes, al parecer, eran sujetos ávidos de conocimiento. La actualización de ciertos relatos, la imprecisión cronológica y el carácter mítico del estudiantado y el buen alumno, se ponen de relieve en tiempos como éste, en el que las políticas de reforma afectan a los sujetos en sus desempeños y modos de ver-se.

Los efectos son siempre subjetivantes, como venimos señalando, los relatos de los docentes, directivos y asesores dan cuenta de la vivencia y la producción afectiva (Ahmed, 2010; Berlant, 2011; Massumi, 2009) implicada. Otro de los efectos, es el que representamos en la ecuación *sistema educativo para transitar + nuevas regulaciones = más trabajo*. Este efecto opera asociando que, a menos trabajo escolar del estudiante, le corresponde mayor trabajo del docente. Así, las políticas de reforma y las nuevas regulaciones producen la intensificación del trabajo del docente, pero también la intensificación de la propia vida. Aquí proponemos que esa intensificación generada a la tarea pedagógica deviene auto-intensificación de la vida al involucrar la administración y organización de los recursos propios, del tiempo, las habilidades, para poder mantenerse a tono con los tiempos que corren y el trabajo demandado.

Los efectos políticos obran de múltiples formas en los sujetos, afectando sus desempeños, pensamientos, trabajos, relaciones y la vida en sí. Son efectos que producen otros efectos, se encadenan y toman diversas direcciones. Son efectos que, como dimos cuenta, producen diversas afectaciones. En contextos de reforma, los sujetos ponen en juego transacciones afectivas (Ahmed, 2004, 2010; Berlant, 2011) en los procesos de interpretación y traducción de las políticas. Las políticas curriculares de reforma, en clave cíclica, atraviesan calando profundamente en sus subjetividades y operando sobre sus conductas. Esa organización y distribución afectiva, es también parte constitutiva del *milieu* escolar y engranaje clave de la puesta en acto de la reforma. Es un aspecto en el cual detenerse, fundamentalmente, por los efectos duraderos de las prácticas afectivas. Massumi (2009) indica que los afectos dejan rastros, generando una memoria en el espesor del

cuerpo, que le permite rearmarse ante nuevas afectaciones, pero que también sigue efectuando en la vida escolar un conjunto de saberes y experiencias.

Finalmente, estos efectos y afectos producen otros efectos vinculados a aquello que Biesta y Säfström (2018) sintetizan en “cuánta educación se puede aún en las instituciones educativas”. Es decir, qué es lo que puede una escuela y qué hacen los sujetos para que las posibilidades se pongan en acción. Sostenemos que los sujetos, en escuelas que se emplazan en contextos de pobreza urbana, desarrollan un conjunto de acciones amplias, no organizadas, ni claramente explicitadas que funcionan como orientadoras del sentido de la escuela y la educación (Grinberg, 2017). Principalmente, se ven convocados por los estudiantes, apuestan a ellos y a la escuela, sostienen la escolaridad desde acciones individuales y colectivas, bregan por mayor igualdad y justicia. Afirmamos que gran parte de esas acciones se asientan en el compromiso moral de los sujetos, en la responsabilización y en la obstinación de la creencia de que algo mejor puede venir. En suma, se trata de un reclamo político ante la desigualdad desde la vida escolar. La mala vida (Butler, 2017) produce positivamente el movimiento de querer estar mejor, de diseñar un futuro más inclusivo e igualitario. La precarización, la frustración y el malestar envuelven un pensar optimista (Berlant, 2011) que se alimenta de pequeñas satisfacciones, de alegrías mínimas cotidianas. Es la crueldad del optimismo la que sostiene y hace actuar a los sujetos, estar enredados en la madeja de optimismo y decepción, de fracaso y satisfacción, de malestar y agencia, opera activando lógicas de acción. Son acciones que conforman una oda a la escuela pública como espacio de lo público y lo político. Una alabanza al espacio que nos permite aliarnos (Butler, 2017), que nos encuentra pensando juntos y burlando hasta los diagnósticos más apocalípticos.

Esta tesis se propuso entre sus objetivos la descripción y caracterización de los procesos de recepción y puesta en acto de una reforma curricular, con fuerte acento en la sincronía y desde la perspectiva de la escuela. Entre esos objetivos se enlazó el carácter propositivo vinculado a qué aportar, desde la sociología política de la educación y los estudios del curriculum, a la planificación y el diseño político de la puesta en acto de políticas educativas, principalmente, de reforma. En este sentido, se proponen algunas reflexiones en tono de aportes para pensar ese aspecto:

-La consideración de una revisión de los modos en que se diseñan las políticas educativas, especialmente, cómo se piensan las dinámicas de “llegada” a la escuela, de comunicación a sus miembros, de difusión de los documentos oficiales. Esto aún más cuando los docentes, quienes materializan los cambios, interpretan y traducen las políticas denotando un nivel de afectación condensado en la expresión: “*somos conejitos de Indias*”.

-Habilitar modos de participación, discusión y conocimiento de los lineamientos de las políticas educativas que colectivicen a los miembros de las escuelas. Los hallazgos del trabajo de tesis dan cuenta de la fragmentación e individualización que caracteriza la puesta en acción de la política. El efecto de individualización que produce la reforma, el hecho de que la materialización no se colectivice, profundiza la responsabilización y el compromiso por los resultados como una empresa individual.

-Desplegar, como parte del diseño de la puesta en acto, instancias narrativas y explicativas de las políticas para dar un marco global a los lineamientos y la inscripción en otras políticas sociales. Esta antesala a la puesta en acto, desde ya que no puede garantizar la comprensión de conjunto de los fundamentos políticos. Sin embargo, creemos que podría aportar positivamente a la constitución de marcos de referencia compartidos para hacer inteligible lo que pasa en las escuelas.

-Vinculado al punto anterior, que ese despliegue y diseño de instancias colectivas se realice en tiempos menos presurosos que permitan a los sujetos procesar los fundamentos de los cambios. Además de ello, garantizar el acompañamiento en los momentos de puesta en acto y en las dificultades que vayan surgiendo.

-Quizás este aspecto sea uno de los más ambiciosos por vincularse a la proyección a largo plazo y el financiamiento educativo. No es que los demás no involucren estos aspectos, pero lo hacen de otros modos. Nos referimos aquí al planeamiento de la construcción y/o disponibilidad de espacios escolares que reúnan los elementos básicos para que la escolaridad tenga lugar. Específicamente la Provincia de Santa Cruz acusa al menos 15 años de no construcción de escuelas públicas o de construcciones cuya precariedad aparece poco después de su inauguración. Escuelas que no parecen escuelas, escuelas que comparten edificios, aulas que no son aulas, estudiantes de una escuela

repartidos en diferentes edificios, entre otros, no son datos menores, aún más cuando se espera que las políticas sean exitosas.

-Si los cambios en el curriculum afectan, no sólo, los espacios curriculares, las cargas horarias sino, muy especialmente, la estabilidad laboral de los sujetos, ello demanda la planificación de mecanismos de contención y re-organización de los cuerpos docentes de forma que no recaiga la “*búsqueda de trabajo*” en la provisión individual.

En síntesis, observamos cómo cuando una reforma se produce a partir de una lógica gerencial, se arrastra a las escuelas a la imposibilidad. Es decir, aquello que se decide en democracia, que se elabora públicamente, debe contar con las condiciones institucionales de realización.

Por otra parte, hacer el trabajo de investigación y escribir esta tesis se motiva en aquello de lo cual tenemos certeza y mantenemos como convicción. Esto es, defender la escuela pública, su existencia para el ejercicio pleno del derecho a la educación. Además, porque creemos con fuerza que, aunque los tiempos, los espacios y los afectos sean de lo más desalentadores, los sujetos se quedan, se encuentran y se fijan como norte un futuro mejor. La obstinación política de docentes, directivos y otros miembros de las escuelas, merece y reclama la obstinación de investigaciones educativas y sociales que den cuenta de las tramas complejas, de la cotidianidad y sus detalles, de los lazos sociales que sostienen las instituciones y en los que los sujetos se sostienen a sí mismos. Sobre todo, la investigación educativa tiene que seguir produciendo conocimiento comprometido y crítico en torno a las desigualdades sociales y educativas como un modo también de generar una conciencia histórica de nuestra propia circunstancia (Foucault, 1984).

Es así, como todo trabajo de investigación tiene un cierre, la conclusión de una etapa, un detenerse necesario. Sin embargo, las conclusiones están lejos del *todo dicho* o del *decir final*. Ello porque sólo ponemos puntos finales a los trabajos, a los escritos, a los informes de investigación, a las tesis. En cambio, las preguntas, las inquietudes, las situaciones problemáticas, no llevan puntos finales. Así, como sostuvimos que la reforma curricular es un continuum, una sucesión simultánea de momentos e instancias, el quehacer investigativo también es un oficio continuo de formación, producción y problematización.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text*, 22(2), 117-139. Duke University Press. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/soc/summary/v022/22.2ahmed.html>
- Ahmed, S. (2010). Happy objects. En M. Gregg & J. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 29-51). Durham & London, UK: Duke University Press.
- Aliata, F. y Obregón, R. (2007). La arquitectura escolar en Buenos Aires durante el período postrevolucionario. Los proyectos del archivo Zucchi. *Estudios del hábitat*, (9), 5-12.
- Amantea, A., Cappelletti, E., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor. *Education Policies Analysis Achivment*, 12(40). Recuperado de http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1501&context=coedu_pub.
- Ameigeiras, A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-149). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Anderson-Levitt, K. M. (2012). Introduction: anthropologies and ethnographies of education worldwide. In *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (pp. 1-28). New York, USA: Berhahn Books. Recuperado de http://www.berghahnbooks.com/books/freepdfs/AndersonLevittAnthropologies_intro.pdf
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de pesquisa*. (60), 1-12.

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (1997a). *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (1997b). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. y King, N. R. (2008) ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Sacristán y Á. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 37-53). Madrid, España: Akal.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analysing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (1998). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (002), 3-23. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>
- Ball, S. (2004). Comprendiendo el entramado político de las escuelas. Entrevista con Stephen Ball. *Organización y gestión Educativa*, 32-35.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta educativa*, 2(36), 25-34.
- Ball, S. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 7(1), 33-52. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- Ball, S. (2013). *Education Debate*. Bristol, GB: The Policy Press.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. y Hoskins, K. (2011). Policy subjects and Policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624. Routledge. doi: 10.1080/01596306.2011.601564.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York, USA: Routledge.

- Bang, L. y Roldán, S. (2013). Dispositivos pedagógicos y tecnologías: sobre usos, costumbres y fetiches. En S. Grinberg (Coord.). *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Río Gallegos, Argentina: UnpaEdita.
- Baraldi, V. y Monserrat, M. (2014). Políticas curriculares para la educación secundaria argentina y santafesina. Notas preliminares de un proyecto de investigación. *Revista Políticas Educativas*, 7(2), 140-155.
- Barbosa de Oliveira, I. y Moura de Macedo, R. (2012). Políticas de currículo e escola: invenções cotidianas e tensões político práticas. En C. Ferraço, C. Gabriel y A. Amorin (Orgs.). *Políticas de currículo e escola* (pp. 63-72). UNICAMP. E-book.
- Barbosa de Oliveira, I. y Rodríguez de Amorín, A. C. (2006). Sentidos de currículo. Entre as linhas teóricas, metodológicas e experiências de pesquisa. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 1-82. Campinas, São Paulo, Brazil: FE/UNICAMP. ANPED.
- Barbosa Moreira, A. F. (1990). Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. Em *Aberto*, (46), 73-83. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.9i46.1776>
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicornio. *VI Seminário sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México, México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (2016). *El crimen perfecto*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México, México: Tusquets editores.
- Beltrán Llavador, F. (1992). La reforma del currículo. *Revista de Educación*, (1), 193-207.
- Bericat Alastuey, E. (2000) La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers Revista de Sociología*, 62, 145-176. Recuperado de <http://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat/pdf-es>
- Berino, A., Carvalho, C. M., Passos, N., Alves M. y Sgarbi, P. (2009). Sobre conversas. Em E. Macedo, S. Macedo y A. Amorim. (Orgs.). *Discurso, texto, narrativa nas*

- pesquisas em currículo* (pp. 97-106). Campinas, São Paulo, Brazil: FE/UNICAMP.
Recuperado de www.curriculosemfronteiras.org
- Berlant, L. (2011). *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Besana, P., Gutiérrez, R. y Grinberg, S. (2014) Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(225), 79-102.
- Biesta, G. y Säfström, C. (2018). Un manifiesto por la educación. *Praxis educativa*, 22(2), 20-36.
- Bocchio, M. C. y Villagran, C. (2017). Condiciones para garantizar la inclusión y la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares. (Artículo en evaluación).
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(29), 1-26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>.
- Bocchio, M. C., Lamfri, N. y Miranda, E. (2014). Contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licínio Lima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas. *Jornada ReLePe*,. Curitiba, Brasil.
- Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London, Great Britain: Routledge.
- Bowles y Gintis (1981). *La instrucción en la América Capitalista*. México, México: Siglo XXI.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Flacso. Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavsky, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de educación*, (9), 91-123.
- Braslavsky, C. (2000). La educación secundaria en América Latina. Prioridad de la agenda 2000. UNESCO-IIEP, 1-9. Recuperado de <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109259/la%20ed%20Sec%20en%20AL%20C%20Braslavsky.pdf>
- Braslavsky, C. (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur. En C. Braslavsky (Org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, (pp. 222-282) Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. Miranda y N. Lamfri (Orgs.) *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*, (pp. 45-62) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brígido, A. M. y Giacobbe, C. (2013). La reforma curricular de la enseñanza media en Córdoba (Argentina): análisis crítico de su “discurso pedagógico” desde la perspectiva de B. Bernstein. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4(1), 3-17.
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Libros Libres. FLACSO.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cantero, G. y Celman, S, Ulla de Costa, Z, Andretich, G., Altamirano, S. Grinóveno, N.,.... & Martínez Oyhamburu, D. (2006). Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una nueva Ley de educación). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVII(33), 13-45.

- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Cássia, R. y Magalhães Carvalho, J. (2013). Políticas e práticas curriculares –diferentes perspectivas de análise. *Curriculo Sem Fronteiras*, 13(3), 340–345.
- Castro, A. y Carranza, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Córdoba, Argentina: UNC.
- Carlino, S. (1993) Transformaciones en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. *Revista del IICE*, II(3), 48-58.
- Cestare, A. M. y Villagran, C. (2015). Los jóvenes y la escuela secundaria: la escolaridad entre la flexibilidad, la negociación y las transformaciones. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 7(11), 157-175.
- Chernobilsky, L. B. (2007). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de los datos cualitativos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-271). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Contreras, J. D. (1994). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid, España: Akal.
- Costa, F. (2012). Biopolítica informacional. Apuntes sobre el gobierno de lo público en las sociedades de control. *Estudios de Biopolítica. Espacios Nueva Serie*, 8(7), 138-153.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En Gentili, P. (Comp.). *Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)* (pp. 145-165). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y curriculum como práctica de significación. *Revista de estudios del curriculum*, 1(1), 59-76.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo –Horizonte, Brazil: Auténtica.
- De Alba, A. (2006). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Madrid, España: Paidós.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia, España: Pre-textos.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.

- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault*. Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-13). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, Á. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 346-360. Recuperado de www.curriculosemfronteiras.org
- Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. M. (Coords.). (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41.
- Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del curriculum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio y G. Diker. (Comps.). *Educación: ese acto político* (pp. 127-137). Buenos Aires, Argentina: Editorial Fundación La Hendija.
- Ditchburn, G. (2012). A national Australian curriculum: in whose interests? *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 259-269. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.711243>
- Dogan, M. y Pahre, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México, México: Grijalbo.

- Done, E. & Murphy, M. (2016). The responsabilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 142-155. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1243517>
- Du Gay, P. (2003). Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública. En S. Hall y P. Du Gay. (Comps.). *Cuestiones de Identidad cultural* (pp. 251-281). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. *OEI*. Recuperado de [http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas curriculares ultima decada AL dussel.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf)
- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la educación común. Tercer siglo* 2(4), 95-105.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.
- Dussel, I. (2016). El «efecto Foucault» en educación: Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento. En E. Langer y B. Buenaventura. (Comps.). *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (pp. 21-34). Rada Tilly, Argentina: Del Gato Gris; Gral. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades; Caleta Olivia: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

- Eisner, E. (1994). *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Escolano, B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Espinoza, L. (2016). *Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe, 2007-2011: producción y comunicación de la arquitectura en el Estado*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Feeney, S. (2010). La emergencia de los estudios sobre el currículo. En A. Camilloni (Comp.). *El saber didáctico* (pp. 163-195). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Feeney, S. y Cappelletti, G. (2004). El curriculum en Argentina: la búsqueda de un lugar. Trabajo presentado en el grupo de trabajo N° 12 “currículum” de la 23ª Reunión Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1220t.PDF>
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153047>
- Feldfeber, M. (2008). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira. (Comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* (pp. 53-72). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Feldfeber, M. (2011). Los docentes como sujetos del campo pedagógico: una mirada desde las políticas educativas. En F. Hillert, N. Graziano y M. J. Ameijeiras. (Comps.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro* (pp. 103-119). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Ferraço, C. y Magalhães Carvalho, J. (2008). Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. Em E. Macedo, R. Macedo. y A. Amorim. (Orgs.). *Como nossas*

- pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* (pp. 4-13). Campinas, Brazil: FE/UNICAMP
- Ferreira, H. (Coord.). (2012). *Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina 2000-2010: entramados, análisis y propuestas para el debate*. Córdoba, Argentina: ComunicArte. Universidad Católica de Córdoba.
- Foucault, M. (1984). Cómo se ejerce el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow. *M. Foucault. Un Parcours Philosophique*. Paris, France: Editions Gallimard.
- Forquín, J. C. (1987). La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos de la escolarización. *Revista de educación*, (282), 5-30.
- Foucault, M. (1988). Post-Scriptum. El Sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2000a). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a). La gubernamentalidad. En G. Giorgi y F. Rodríguez (Comps). *Ensayos sobre biopolítica* (pp. 187-215). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2011). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva*. UNESCO – OREALC. Santiago de Chile, Chile.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México, México: Gedisa.
- Geertz, C. (2000). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En C. Reynoso (Comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 63-72). Barcelona, España: Gedisa.
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>
- Gerrard, J. & Farrell, L. (2014). Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 634-655. doi:10.1080/00220272.2013.854410
- Giovine, R. (2008). Nuevos escenarios, nuevas figuras y actores en el gobierno educativo: De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación de las escuelas. *Memoria Académica*. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6096/ev.6096.pdf
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Buenos Aires, Argentina: Quilmes Editorial.
- Giovine, R. (2016). “Inicios de juegos” y análisis político-educativos. En E. Langer y B. Buenaventura (Comps.). *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*, 35-46. Rada Tilly, Argentina: Del Gato Gris; Gral. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades; Caleta Olivia: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, USA: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-368.
- Graizer, O. (2016). Debatir una agenda foucaultiana para el estudio de la educación. En E. Langer y B. Buenaventura. (Comps.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (pp. 297-305). Rada Tilly, Argentina: Del Gato Gris; Gral. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades; Caleta Olivia: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Griffiths, J., Vidovich, L. & Chapman, A. (2009). Policy ‘partnerships’? Power dynamics in curriculum reform. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 193-208. doi: 10.1080/00220620902808277
- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 97-107.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3), 81-98.
- Grinberg, S. (2011). Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 160-171. doi:10.1016/j.emospa.2011.01.001
- Grinberg, S. (2012). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- Grinberg, S. (Coord.). (2013). *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Río Gallegos, Argentina: UnpaEdita.

- Grinberg, S. (2013a). Sociedad de la información, tecnología y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos*, 1(2) en coedición con *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 5(8), 86-98.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 11-31.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de Aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, (8), 44-66.
- Grinberg, S. (2017). Dispositivos pedagógicos, gobierno de sí-de los otros y escolaridad en las sociedades del gerenciamiento. En E. Miranda y N. Lamfri. (Orgs.). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Grinberg, S. Pérez, A. y Venturini, M. E. (2011). Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad: las lógicas de la razón gubernamental en la era del gerenciamiento. Un estudio en escuelas de Educación Básica de la provincia de Santa Cruz. *Jornadas Patagónicas de Geografía. Organización espacial y social: desafíos de la Geografía*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Argentina.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, (34), 29-46.
- Grinberg, S., Pérez, A. y Venturini, M. E. (2013). Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial. En S. Grinberg (Coord.) *La escuela Not Dead*, (pp. 43-70). Río Gallegos, Argentina: Unpaedita.
- Grinberg, S., Dafunchio, S. y Machado, M. (2015). Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía. *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos* (pp. 221-244). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Grinberg, S., Bocchio, M. C. y Villagran, C. (2015a). La reforma curricular de la escuela secundaria obligatoria: su puesta en acto en escuelas de Caleta Olivia, Santa Cruz.

- Argentina. *IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Grinberg, S. y Porta, L. (2018). Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s). *Praxis educativa*, 22(2), 160-177. doi: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220213>
- Grinberg, S. y Villagran, C. (2018). La reforma de la educación y sus arquitecturas. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas en tiempos de cambios. (Artículo en evaluación).
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? En *Etnografía. Métodos de Investigación* (pp. 1-21). Barcelona, España: Paidós.
- Hassoun, J. (1994). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México, México: Mc Graw Hill.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Imen, P. (2008). Trabajo docente: debates sobre la autonomía laboral y democratización de la cultura. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira. (Comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* (pp. 239-262). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Jackson P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Jick, T. (1979). Mixing methods: triangulation. En *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso. En D. Brailovsky. (Comp.). *Interés, motivación y deseo: la pedagogía que mira al alumno* (pp. 27-42). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: La Piqueta.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lo Yiu Chun, J. (2005). Curriculum reform. En M. Bray y R. Koo. (Comps). *Education and Society in Hong Kong and Macao Comparative Perspectives on Continuity and Change* (pp. 161-174). Hong Kong, China: Springer.
- Lopes, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 33-52.
- Lopes, A. C., Rodrigues da Cunha, E. y Costa, H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410. Recuperado de www.curriculosemfronteiras.org
- Macedo, E. (2006). Estudos em currículo e cultura. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 19-23. Recuperado de www.curriculosemfronteiras.org
- Macedo, E., Macedo, R. y Amorin, A. (Orgs.). (2009). *Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo*. UNICAMP, Campinas, Brazil. E-book.
- Machado, M. (2016). Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana. En E. Langer y B. Buenaventura. (Comps). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (pp. 159-171). Rada Tilly, Argentina: Del Gato Gris; Gral. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades; Caleta Olivia: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Macón, C. (2014). Género, afectos y política: Lauren Berlant y la irrupción de un dilema. *Debate feminista*, 49, 163-86. doi: 10.1016/S0188-9478(16)30009-3.
- Mainardes, J. y Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. En *Educação e Sociedade*, 30(106), 303-318. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Marcondes, M. y Moraes, C. (2013). Currículo e autonomia docente: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino.

- Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 451-463. Recuperado de www.curriculosemfronteiras.org
- Marcus, G. (2013). Los legados de Writing Culture y el futuro cercano de la forma etnográfica: un boceto. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (16), 59-80.
- Martinez Boom, A. y Tamayo Valencia, A. (1990). Teoría pedagógica, ética y educación. *Pedagogía y saberes*, (2), 12-25.
- Martini, S. (2000). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Norma.
- Martins, I., Abelha, M., Gomes de Abreu, R., Costa, N. y Lopes, A. C. (2013). Las competencias en las políticas de currículum de ciencias. Los casos de Brasil y Portugal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 37-62.
- Massumi, B. (2009). Interview: Of Microperception and Micropolitics. *Inflexions: A Journal for Research-Creation*, (3), 1-20 Recuperado de http://www.inflexions.org/n3_Of-Microperception-and-Micropolitics-An-Interview-with-Brian-Massumi.pdf
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, México: Siglo XXI editores.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes educación.
- Miranda, E. (2001). La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. *Reunión de LASA Latin American Studies Asociation 2001*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina
- Miranda, E. y Lamfri, N. (2017). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Monfiglio, M. (2002). *Interdisciplina: un encuentro más allá de las fronteras*. Disponible en <http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Interdisciplina%20-%20Un%20Encuentro%20Mas%20Alla%20de%20las%20Fronteras.pdf>
- Montes de Oca, L. (2015). Entre activistas, funcionarios e industriales. Aplicación de la etnografía –enfocada y política- en escenarios de gobernanza. *Nueva Antropología*,

28(83), 25-46. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v28n83/v28n83a3.pdf>

- Montes, C. (2015). La Reforma Curricular en Competencias: La Experiencia en las Preparatorias Federales por Cooperación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(68), 1-27. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1727>.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 2(2), 1-19.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Novick de Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza. (Comp.). *Pensar en lo público* (pp. 82-119). Buenos Aires, Argentina: AIQUE Educación.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Oliveira, A. Matheus, D. y Lopes, A. C. (2012). Políticas de currículo: a luta pela significacao no contexto da prática. En C. Ferrazo, C. Gabriel y A. Amorin. (Orgs.). *Políticas de currículo e escola* (pp. 119-134). UNICAMP, Campinas, Brazil. E-book
- Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz. (Comp.). *Textos para repensar el día a día escolar* (pp. 213-240). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.
- Pérez, A. (2013). Políticas de escolarización: un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio. En S. Grinberg. (Coord.). *La escuela Not Dead* (pp. 21-42). Río Gallegos, Argentina: Unpaedita.
- Pérez, A. (2014). *Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina.

- Pérez, A. (2016). De la población a la población escolar. En E. Langer y B. Buenaventura. (Comps.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (pp. 93-104). Rada Tilly, Argentina: Del Gato Gris; Gral. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades; Caleta Olivia: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. 2da. ed. Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Perryman, J., Ball, S. Braun, A & Maguire, M. (2017). Translating policy: governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756. doi: 10.1080/02680939.2017.1309072.
- Peters, M. (2016). From State responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the Market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 138-145. doi: 10.1080/01596306.2016.1163854
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Eso es educación” y la escuela respondió “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pontgraz, L. (2013). La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(2), 141-152. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART9.pdf>
- Popkewitz, T. (1987). La producción del conocimiento curricular y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares. *Revista de educación*, (282), 61-86.
- Popkewitz, T. (1994a). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- Popkewitz, T. (1994b). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305), 103-137. Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf

- Popkewitz, T. (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En M. Á. Pereyra, J. García Mínguez, M. Beas y A. Gómez. (Comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 119-167). Madrid, España: Ediciones Pomares Corredor.
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 89-109.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistema de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, XXII(090), 5-33.
- Popkewitz, T. (2003). Las tecnologías culturales como control. Prácticas culturales: morfologías de control. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 35-51.
- Popkewitz, T. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 301–319.
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 355-370. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141FIRINV.pdf>
- Popkewitz, T. S. (2014). Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(22), 1-23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014>.
- Porter R., Fusarelli, L., & Bonnie, C. (2015). Implementing the Common Core: How Educators Interpret Curriculum Reform. *Educational Policy*, 29(1), 111–139. doi: 10.1177/0895904814559248
- Prévôt-Schapira, M. F. (2000) Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y Territorio*. (7), 405-437.
- Proust, M. (2000). *En busca del tiempo perdido. El camino de Swann*. Barcelona, España: Lumen.
- Puig, F. y Pedró, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Ramírez Potes, F. (2009). La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 81-101.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ríos Beltrán, R. (2005). Las ciencias de la educación. Entre universalismo y particularismo cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/963Rios.PDF>
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En E. Rockwell y J. Ezpeleta. (Coords.). *Para observar la escuela, caminos y nociones* (pp. 1-38) México, México: DIE.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. (1ª ed., 1ª reimp.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação e Sociedade*, 33(120), 697-713. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México, México: COMIE.
- Rockwell, E. (2014). Dos siglos de ciudadanización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 319-326.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131-147.
- Rockwell, E. y Anderson-Levitt, K. (2015). Importantes correntes de pesquisa etnográfica sobre educação: maiorias, minorias emigrações através das Américas. *Educação e Pesquisa*, 41(n. especial), 1129-1135. doi: 10.1590/S1517-9702201508148880
- Rose, N. (1996). *Inventing our Selves*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Editorial universitaria.
- Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2012) Gubernamentalidad. En *Astrolabio Nueva Época*, (8), 113-152.
- Sacristán, J. G. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. En Sacristán, J. G. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-43). Madrid, España: Morata.
- Sacristán, J. G. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, México: Flacso México, CIESAS.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 93-113. Recuperado de www.relaces.com.ar
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Siede, I. (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Siede, I., Guglielmino, E., Alcain, J., Fernández, G. y Guinao D. (2015) Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. *Revista Folios, segunda época*, (41), 51-68.
- Sirvent, M. T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 12(22), 64-75.
- Suasnábar, C y Palamidessi, M. (2010). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 59-79.

- Tavares Santos, J. y Oliveira, M. B. (2013). Políticas curriculares no ensino médio: Ressignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 497-513.
- Terigi, F. (1997a). Aportes para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares. *Revista Novedades Educativas*, 9(78), 8-10.
- Terigi, F. (1997b). Aportes para el debate curricular. Currículum nacional, recentralización y reforma educativa: lo que enseña el modelo británico. *Revista Novedades Educativas*, 9(79), 208-214.
- Terigi, F. (2004). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial
- Tiramonti, G. (2015a). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, 2(44), 24-37.
- Tiramonti, G. (2015b). Introducción. Escuela secundaria siglo XXI: un recorrido por algunas de sus reformas de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea. *Propuesta Educativa*, 2(44), 6-7.
- Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En A. Cardenas, A. Rodriguez Cespedes y R. M. Torres. *El maestro, protagonista del cambio educativo* (pp. 1-89). Bogotá, Colombia: CAB.
- Tovar Gómez, M. (2007). Desarrollos post-estructuralistas en la teoría antropológica norteamericana: una visión crítica de la filosofía de Cornelius Castoriadis. *Thematas, Revista de Filosofía*, (39), 567-572.
- Trentin, G. (2003). *El banco escolar: pedagogía, espacio y biopoder. Historia del pupitre en Argentina, en el cambio del siglo (XIX-XX)*. (Tesis de Maestría), Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. .
- Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R. M. (2006). Elementos de la teoría fundamentada. En Requena, A., Planes, V y Miras R. M. S. *Teoría fundamentada "Grounded Theory"*. *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Colección Cuadernos Metodológicos*, 37, 23-58. CIS.
- Tyack, D. y Cuban, L (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

- Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani. (Comp.). *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa* (pp. 173-192). IPE UNESCO Buenos Aires y SXXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.
- Vasilachis De Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Veiga, D. (2004). Desigualdades sociales y fragmentación urbana. En A. Ribeiro. (Ed.). *El rostro urbano de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/poggiese/07veiga.pdf>
- Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En S. Gvirtz. (Comp.). *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp. 195-212). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Veiga-Neto, A. (2002). Cultura e currículo. *Revista Contrapontos*, 2(4), 43-51.
- Veiga-Neto, A. (2002a). De geometrías, currículo y diferencia. *Educação & Sociedade*, (79), 163-186.
- Veiga-Neto, A. (2006). Na oficina de Foucault. En J. Gondra y W. Kohan. (Orgs.). *Foucault 80 anos* (pp.79-91). Belo Horizonte, Brazil: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213-235.
- Veiga-Neto, A. (2011). A arte de viver e educação escolar. En E. Castro, S. Grinberg, P. O'Malley y A. Veiga-Neto. *Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad* (pp. 45-59). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Venturini, M. E. (2007). Configuraciones barriales escolares en la era del gerenciamiento en contexto de pobreza. *VI Encuentro nacional de cátedras de pedagogía*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Caleta Olivia, Santa Cruz.

- Villagran, C. (2016). *Curriculum y regulación de la vida escolar: los procesos de reforma y los docentes. Un estudio en la escuela primaria y secundaria en la ciudad de Caleta Olivia*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia, Caleta Olivia, Santa Cruz, Argentina.
- Viñao Frago, A. (2002). La cultura de las reforma escolares. *Perspectivas Docentes*, (26), 38-56.
- Viñao Frago, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*, (228), 279-304.
- Viñao Frago, A. (2007a). *Sistemas educativos, culturas escolares e reforma*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Viñao Frago, A. (2007b). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de Educación*, (Nº extraordinario 1), 21-44.
- Wallerstein, I. (Coord.). (1997). *Abrir las ciencias sociales*. México, México: Siglo XXI.
- Woods, R. G. (1979). *Introducción a las ciencias de la educación*. Madrid, España: Ediciones Amaya.
- Youdell, D. (2010). Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87–100. doi: 10.1080/09518390903447168
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz, Bolivia.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 653-677.
- Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular en los años 90. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 393-411. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a078>
- Zoppi, A. M. (2004). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. (Tesis doctoral). Repositorio Institucional de la FFyL, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Antioquía, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Documentos consultados

Acdo. CPE N° 075/14-Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria de Evaluación, Acreditación, Promoción y Movilidad de los estudiantes de Santa Cruz.

Acdo. CPE N° 1069-Lineamientos para la mejora pedagógica e institucional del Tercer Ciclo de la Educación General Básica.

Acdo. CPE N° 164/12-Establece a partir del año 2013 la implementación de la nueva configuración del Sistema Educativo.

Acdo. CPE N° 211/12-Modifica denominación de las unidades educativas de Polimodal a Colegios Provinciales de Educación Secundaria.

Documento de consulta DPES/CPE/13-Versión preliminar de Lineamientos para el Régimen Académico del Colegio Secundario Obligatorio.

Documento de consulta N°1/14-DPES/CPE-Estructura Curricular para los Colegios de Educación Secundaria Orientada.

Documento de consulta N°2/14- DPES/CPE-Camino a la Redefinición de las Orientaciones de los Colegios Secundarios de la Provincia de Santa Cruz.

Ley de Educación Nacional N° 26 206/06.

Ley de Educación Provincial N°3305/12.

Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

Res. CPE. N° 026/13-Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz.

Res. CPE N° 1848/14-Conformación Equipo Técnico Curricular.

Res. CPE N° 059/15-Aprueba orientaciones de los CPES de toda la provincia.

Res. CPE N° 063/15- Aprueba estructuras curriculares del ciclo orientado.

Res. CPE N° 3550/15 -Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

Res. CPE N° 3553/15-Diseño Curricular Nivel Secundario.

Res. CPE N° 0299/17-Modifica transitoriamente Acdo. N°075/ 14.

Mg. Villagran Carla Andrea

DNI 30.325.373

Doctoranda Área Ciencias de la Educación

Dra. Silvia Grinberg

DNI 21.143.112

Directora de Tesis