



Unidad Académica Caleta Olivia

**Maestría en Metodologías y estrategias de investigación interdisciplinar
en Ciencias Sociales**

TESIS

Currículum 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.

Por Carla Andrea Villagran

Dirección de tesis: Dra. Silvia M. Grinberg

Santa Cruz, 2016.

A Vic por su amor, acompañamiento y aliento permanente.

A Itati y Mateo por ser la inyección diaria de energía y creatividad que necesité para escribir esta tesis y que necesito para vivir.

A mis padres por enseñarme que nuestras producciones hablan de nosotros y que por eso hay que cuidar los detalles y “hacerlo bien”.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a CONICET porque en parte la escritura de esta tesis se sostuvo con la beca que me ha sido otorgada.

Gracias a Silvia Grinberg por su amplia generosidad. Su aliento, apoyo y acompañamiento permanente y desde el inicio me han permitido pensar el conjunto de problemas que me inquietan. Sin sus comentarios y devoluciones detalladas esta tesis no hubiese sido posible. Dicen que a investigar se aprende de los maestros así que agradezco de encontrarme con Silvia, una maestra que transmite sin egoísmo.

A mis compañeros del Área Sociopedagógica de la UNPA-UACO porque juntos problematizamos la realidad educativa. Allí, en diversos encuentros tuvieron lugar las preguntas que orientaron esta tesis. Sus comentarios y reflexiones han aportado significativamente a esta producción.

A cada uno de los directivos, docentes, asesores, alumnos y otras personas de las escuelas en las que lleve adelante el trabajo de campo. Por sus tiempos, palabras y confianza. Por mostrarme que ahí en las “escuelas reales” suceden cotidianamente diversas situaciones, que sorteando dificultades se pueden hacer cosas y que aun en las peores condiciones el sostenimiento de la escolaridad es un objetivo común.

A aquellos que desde diferentes lugares han leído parcialmente esta tesis y aportaron sus comentarios.

A aquellos que me sugirieron un libro, un artículo o un autor.

A aquellos que sin saberlo con sus comentarios despertaron nuevas ideas y relaciones.

Finalmente, a mi familia: Víctor, Itati, Mateo, Mirta, Carlos, Dana, Elías, Brenda y Roque. Son sostén en muchos sentidos. El acompañamiento de cada uno, el cuidado diario, las múltiples ayudas que me ofrecieron a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis fueron fundamentales.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMIENTOS | 3 |
| ÍNDICE | 4 |
| RESUMEN | 5 |
| INTRODUCCIÓN. SOBRE EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN | 6 |
| CAPÍTULO 1. APARTADO METODOLÓGICO | 16 |
| 1.1. Acerca del proceso de la investigación y la construcción del objeto | 17 |
| 1.2. El trabajo de campo en la investigación y la construcción del rol de investigador..... | 20 |
| 1.3. Estrategias de obtención y de análisis de la información (Atlas ti)..... | 23 |
| 1.4. Descripción de las escuelas de la investigación | 31 |
| CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL | 40 |
| 2.1. Los estudios acerca de las reformas en educación y en torno al currículum. | 41 |
| 2.2. Acerca de los Estudios del Currículum | 54 |
| 2.2.1. <i>-Elaboraciones parciales acerca de un objeto complejo</i> | 58 |
| 2.2.2. <i>-Las perspectivas críticas y pos-críticas en el campo del currículum</i> | 61 |
| 2.3. Acerca de las reformas educativas | 65 |
| 2.4. La reforma como tecnología (en sí) de regulación..... | 70 |
| 2.5. Acerca de las políticas curriculares: gubernamentalidad y dispositivo | 72 |
| CAPÍTULO 3. REFORMA EDUCATIVA Y REGULACIÓN ESTATAL | 76 |
| 3.1. Irrupción de la reforma en la escuela | 77 |
| 3.2. Tiempos intempestivos de puesta en marcha de la reforma en la escuela..... | 84 |
| 3.3. Cómo afecta a los docentes y directivos la puesta en marcha de la reforma en la escuela..... | 89 |
| 3.4. Contexto de la práctica de la reforma: del diseño al “¿cómo hacemos?” | 99 |
| 3.5. Lo nuevo como tecnología y cómo los sujetos se posicionan ante la retórica reformista | 101 |
| CAPÍTULO 4. LAS POLÍTICAS DESDE LA ESCUELA | 107 |
| 4.1. Política educativa de “bajada literal” | 108 |
| 4.2. La participación en tiempos de reforma | 124 |
| 4.3. La escuela librada a su suerte: Condiciones reales en “escuelas reales” | 134 |
| CAPÍTULO 5. LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN TIEMPOS DE REFORMA DESDE LA ESCUELA | 145 |
| 5.1. Acerca de las políticas curriculares en la Provincia de Santa Cruz | 146 |
| 5.1.1. La política curricular en Santa Cruz..... | 148 |
| 5.2. La promoción asistida: en el centro del debate en la escuela primaria | 152 |
| 5.3. La puesta en acto de los cambios en el currículum en la vida de la escuela secundaria..... | 158 |
| CONCLUSIONES | 167 |
| BIBLIOGRAFÍA | 173 |

RESUMEN

La presente tesis aborda los procesos de regulación y reforma curricular desde una perspectiva sociopedagógica y política, especialmente desde la sociología de la educación y la sociología del currículo (Popkewitz, 1987, 1994a, 1994b; Da Silva, 1998, 1999; Perrenoud, 1996). Es en ese marco de debates que nos proponemos describir la mirada de los docentes acerca de los procesos de puesta en marcha de la reforma escolar y del currículo en particular. Partimos de comprender que las políticas curriculares se expresan en diferentes tipos de textos que llegan a las escuelas y, en este sentido, constituyen prescripciones que habilitan procesos de regulación de las conductas. El currículo regula la vida escolar cotidiana, a la institución y a los sujetos que allí se encuentran, dirige hacia modos de pensar, hablar y actuar particulares. Esta tesis se ubica allí en ese punto de intersección de los textos de política educativa y su puesta en marcha en dinámicas escolares caracterizadas por relaciones de poder, intercambios, tensiones, conflictos y resistencias.

Sostenemos que las reformas escolares hacen énfasis en la capacidad y responsabilidad individual de los sujetos vinculadas a la eficacia en la implementación de los cambios, así como de los posibles fracasos y obstáculos que se presenten (Ball, 2003, 2007, 2011, 2013; Ball, Maguire & Braun, 2012; Grinberg, 2008; 2009b; Popkewitz, 1994a, 1994b, 2000). Ello ocurre como parte integral de los procesos que se están produciendo de transformación de los dispositivos pedagógicos y los modos de regulación de la vida escolar que demandan sujetos abiertos y preparados para el cambio, flexibles y capaces de autorganizarse y trabajar en equipo, creativos, emprendedores y que aprendan permanentemente (Grinberg, 2008, 2009b, 2012, 2013; Jódar y Gómez, 2007).

INTRODUCCIÓN

SOBRE EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN

En esta tesis nos preguntamos por la puesta en acto de las reformas educativas tal como son vividas en la cotidianeidad de las instituciones educativas. Pregunta y problematización que se realiza en un tiempo histórico donde la puesta en marcha de políticas educativas asociadas a la transformación de la vida escolar se ha vuelto parte central del escenario propio de fines del siglo XX y principios del XXI. Aquí nos centramos en la recepción y puesta en marcha de la reforma escolar impulsada desde el 2006 en adelante y, especialmente, en cómo las últimas políticas curriculares nacionales y provinciales enmarcadas en esa reforma son vividas en la escuela. Nos importa especialmente ese momento particular, el de la instancia de la puesta en marcha del proceso de reforma curricular a nivel de la escuela que, entre otros aspectos, implicó en el caso de estudio tanto cambios en lo que refiere al diseño curricular como a la estructura organizativa del sistema educativo provincial. Esto es, desde el punto de vista de la vida escolar, desde la mirada de docentes cómo son vividas las transformaciones que propone la reforma, es decir, cómo afecta la reforma a los sujetos en la cotidianeidad.

Así, el foco está puesto en los modos en que esas las políticas curriculares son significadas y re-significadas en la vida diaria de las escuelas, entendiendo desde ya que los docentes producen el currículum, en tanto sujetos centrales del desarrollo curricular (De Alba, 2006) y/o agentes de la especificación curricular (Terigi, 1997a). Importan los modos y dinámicas a través de las cuales ese conjunto de políticas son realizadas, contestadas, negadas, resistidas y/o apoyadas por los docentes. No se trata de realizar un estudio en sí acerca de la puesta en marcha de las políticas curriculares sino que la pregunta gira en torno de las políticas curriculares tal como son vividas, realizadas, contestadas, en suma, experimentadas (Grinberg, 2009) por los docentes en el cotidiano escolar. Entendemos que las políticas curriculares constituyen interpelaciones a las instituciones, a la cotidianeidad escolar, a las prácticas docentes, a los sujetos, en tanto suponen cambios en los modos de hacer escuela. Es en la cotidianeidad que ese conjunto de políticas adquieren espesor y materializaciones particulares, aquí nos ocupamos por el relato de docentes y directivos porque dan cuenta de las múltiples formas de la puesta en acto (Ball, 2012) de esas reformas en la escuela.

En el diseño de esta tesis entendemos a las políticas de reforma educativa en general y del currículum en particular como “(...) un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado” (Popkewitz, 1994a: s/d). Ahora bien, aun cuando las reformas del

sistema educativo suponen racionalidades y control simbólico oficial, no siempre atestiguan cambios y mucho menos lineales en la vida de las instituciones y/o los sujetos a los cuales refieren. Este es el eje de esta tesis: cómo las reformas afectan la vida escolar pero también como esas reformas son afectadas en el devenir de la vida escolar.

Esta mirada en el siglo XXI, creemos, adquiere especial sentido. En los últimos veinte años en Argentina se produjeron dos reformas estructurales del sistema educativo. En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), la cual deroga a la Ley Federal de Educación 24.195/93 (LFE) que estableció una profunda reestructuración del sistema de educación pública: Educación Inicial, Educación General Básica (EGB) de 9 años de duración, Educación Polimodal de tres años de duración y de carácter optativo y Educación superior, Profesional y Académica de grado. Por su parte la LEN define la estructura de: Educación Inicial, Educación primaria (de 6 o 7 años, según lo establezca cada jurisdicción), Educación Secundaria obligatoria (de 5 o 6 años) y Educación Superior. En la provincia de Santa Cruz, en el año 2013 se comenzó el proceso de puesta en marcha de esta reforma a nivel de las escuelas de educación primaria y secundaria. En ambos casos esas reformas implicaron/trajeron consigo un importante cambio curricular así como cambios en la estructura del sistema educativo que supusieron, entre otras, importantes modificaciones con implicancias edilicias y de cuerpos docentes.

Asimismo, la puesta en marcha de esas políticas de reforma ha tenido diversas particularidades. Por un lado una cuestión asociada a la condición federal del país que implica que a nivel nacional se definan las políticas educativas, las justificaciones pedagógicas y administrativas que luego las jurisdicciones provinciales deciden cómo implementar. Por otro lado, el hecho de la proximidad entre reformas (1993 y 2006) que, como lo discutiremos a lo largo de esta tesis, en la vida de las escuelas han provocado solapamientos a la vez que sensaciones que quedaron en la memoria de las escuelas cual ADN.

En este marco, vemos importante entender que en el trayecto que esas políticas de reforma educativa recorren hasta llegar a los docentes, se encuentra la intervención que hacen las diferentes autoridades investidas de poder público que definen modos de circulación e implementación y que en general sigue un modelo top-down (Terigi, 1997a). En la perspectiva de esta tesis el análisis de ese modelo top-down que siguen las políticas

educativas se realizará desde ese “abajo”, esto es down-top, desde las escuelas. Si bien es necesario identificar las cuestiones asociadas a la especificidad propia de la política educativa argentina también es cierto que la pregunta política por las reformas, su legado e impacto en la vida de las escuelas está adquiriendo cada vez más relevancia (Cantero y Celman, et. al, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011; Ferreyra et. al, 2012; Frigerio, 2000; Gorostiaga y Tello, 2011; Miranda, 2001). En este marco de debates, los últimos trabajos de Ball (2002, 2009, 2013) dan cuenta de ello a través de la noción de “puesta en acto” (Ball, 2012) que según el autor contribuye al estudio y comprensión de las dinámicas institucionales de las “escuelas reales” (Ball, Maguire y Braun, 2012). La noción “escuela real” remite a aquellas vividas y conocidas por los sujetos, aquellas donde las políticas escritas en las agencias oficiales son “hechas”. Los aportes de este autor y su equipo con relación al *contexto de la práctica* se vuelven fundamentales para el presente trabajo preocupado por cómo se viven las reformas en las escuelas y como éstas en tanto tecnologías afectan a instituciones en general a y los docentes en particular. Ello desde ya entendiendo que los mecanismos de “puesta en acto” de las políticas adquieren características particulares en las distintas escuelas. Son esas características las que nos ocupamos de describir y problematizar.

Siguiendo a Popkewitz (1994a, 1994b) entendemos que las reformas disciplinan y configuran la experiencia y la percepción, así como procuran moldear los sentidos de la elección y la posibilidad de los sujetos. En este marco, aquí, no se trata tanto de la pregunta respecto de la implementación de la reforma o de la distancia/cercanía que el diseño curricular tiene respecto de aquello que acontece en la escuela. Importa la vivencia, cómo llega, se recibe, se piensa, hace y rehace así como los efectos que provoca el hecho en sí de la reforma en la vida escolar y en especial desde la mirada de los docentes.

Ello porque como señala Ball (2013) política educativa y reforma son la cara y seca de un mismo proceso:

(...) la política es un concepto iluminador, es acerca de progreso, es acerca del movimiento desde un presente inadecuado a un futuro estado de perfección donde todo funciona correctamente y como debería ser (...) Cuando el término reforma educativa es usado responde a este tipo de concepción de cambio político a la que refiero (Ball, 2013, p.9).

Tanto el concepto de política educativa como el de reforma sugieren cambios y movimientos siempre en relación con un estado de situación presente y futuro. Así, el

concepto de reforma en educación enlaza, al menos, dos cuestiones: a) una situación previa de partida y b) un cambio de forma o de tal situación. Puig y Pedró (1998) señalan que las políticas se relacionan con un orden de cosas preexistentes, con un status quo, con una situación estable de partida, a la que las reformas procuran alterar a nivel de la política nacional y/o provincial. Esto es, son promovidas desde las agencias centrales donde la introducción de cambios a través de una reforma puede ir desde la administración y gobierno del sistema educativo, el financiamiento, modificaciones curriculares, la promoción de cambios en las prácticas de enseñanza, la formación del profesorado, la evaluación del sistema, la introducción de nuevas tecnologías educativas (Ruiz, 2009), entre otros aspectos.

Desde fines del siglo XX el término reforma se asocia también a otros como: innovación, mejora, transformación, progreso, etc., y, generalmente aparece en un lugar central la necesidad de hacer frente a los cambios sociales vía la educación. La reforma aparece asociada a lo bueno por crear opuesto a un status quo que se evalúa como tradicional y que no consigue dar respuestas a los nuevos requerimientos de la vida social (Ball, 2002, 2012; Popkewitz, 1996; Grinberg, 2008).

En este marco la pregunta por la implementación de las políticas, como proceso de ejecución lineal es entendida como regulación y gobierno de la vida escolar, que a la vez es contestada; en suma, 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 son opuestos a aquellos que se esperan. De esta manera, nos preguntamos por la recepción y los procesos de puesta en acto de la reforma en la escuela, esto es por cómo es vivida, sus efectos en la regulación de la vida de las instituciones desde la mirada y perspectiva de los docentes. La noción de puesta en acto se aleja de la imagen de docentes que leen y acatan los nuevos documentos y textos que refieren a la cuestión curricular. Asimismo se aleja de las miradas que ante la implementación de políticas educativas que se plantean novedosas tienden a la culpabilización de los docentes como responsables de su fracaso. Aquí, por el contrario proponemos que esos procesos de recepción adquieren matices diversos; pero también que esa recepción involucra la pregunta por los efectos que produce la reforma 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 en esta tesis, también están asociados con los modos de transmisión de esos cambios a las escuelas. Así, 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. Así 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.

Las dos políticas de reforma educativa vividas en Argentina han involucrado políticas de transformación del curriculum. De hecho, desde los años noventa el curriculum se ha ubicado en el centro de las reformas educativas (Braslavsky, 1995; Grinberg, et.al. 2009; Terigi, 1997b, 2002; Palamidessi 2000), volviéndose una estrategia prioritaria del nivel oficial y que supone "(...) el ejercicio del control simbólico por parte del Estado" (Grinberg y Levy, 2009: 82). En este sentido, en la provincia de Santa Cruz se han elaborado políticas curriculares en el marco de la Ley de Educación Nacional y en consonancia con acuerdos federales que se están poniendo en marcha a nivel de las escuelas.

El currículum es un ámbito de producción de significados (Da Silva, 1998) por lo que los docentes no sólo reciben las políticas curriculares sino que son partícipes en su producción. Siguiendo los aportes de Bernstein, el análisis del currículum (Grinberg, 2012) supone campos o niveles de producción: a) diseños curriculares realizados en los niveles centrales, b) elaboración curricular que realizan las editoriales y c) la vida escolar y/o áulica. Nos centramos en los procesos que se generan en el momento en que esos discursos y prácticas de regulación que involucra el campo oficial, se encuentran en el "último" campo de producción del discurso pedagógico, que es un ámbito de creación y regulación. Así, se trata de capturar la mirada de los docentes, desde la cotidianeidad, sobre los procesos que involucran la puesta en acto y desarrollo de las políticas curriculares que tienen lugar en el presente en la Provincia de Santa Cruz en el marco de la reforma del sistema educativo. El trabajo de campo involucró un periodo largo entre 2013-2015, una primera parte lo hemos hecho en el minuto cero de esa recepción. Esto es en el momento de llegada de la reforma a la escuela entre Diciembre de 2013 y Febrero de 2014.

Como es sabido es en el campo de producción oficial donde tiene lugar la definición de las políticas curriculares y su materialización en diferentes documentos (leyes, acuerdos,

diseños curriculares, etc), que son textos producidos en formaciones históricas particulares, y por tanto, expresiones de tensiones y luchas de sectores sociales e intereses que llevan la impronta del proyecto político que los impulsa. Asimismo, ese campo oficial no constituye un lugar sui generis de las reformas. Desde fines del siglo XX es posible reconocer un cierto modo global de esos cambios (Popkewitz, 1996; Grinberg, 2015), que también funcionan de manera clave en los procesos de diseño y puesta en marcha de las reformas curriculares, aunque no solo.

Desde un enfoque etnográfico y descriptivo, el trabajo de campo para esta tesis se desarrolló en escuelas primarias y secundarias, públicas y de gestión privada, de la Ciudad de Caleta Olivia (Prov. de Santa Cruz). La selección de escuelas y la construcción de la muestra se realizó a partir de lo que Goetz y Le Compte (1988) denominan selección basada en criterios. Dados los procesos de fragmentación del sistema educativo (Kessler, 2000, 2002; Grinberg, 2013; Tiramonti, 2004; Pérez, 2012) la selección atendió a los procesos de fragmentación del territorio urbano y educacional de la ciudad de Caleta Olivia (Grinberg, Perez y Venturini, 2011, 2013; Perez, 2015).

Llegado este punto importa señalar que la reforma del sistema educativo ha adquirido central relevancia en la actualidad educativa provincial. Si bien en las escuelas la reforma se pone en marcha en el año 2013, se reconocen a nivel del Consejo Provincial de Educación santacruceño etapas previas y propedéuticas de la misma desde el año 2010. En la educación primaria se cambió la denominación de las Escuelas de E.G.B. a “Escuela Primaria Provincial (EPP)”, se definió la nueva estructura y organización en sintonía con la LEN; se pusieron en funcionamiento los programas FOPP (Programa de Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas) para la primera unidad pedagógica y UDESA (Un desafío para el aprendizaje) para la segunda unidad pedagógica. Asimismo se elaboraron documentos referidos a: 1) Pautas para la evaluación, acreditación y promoción y 2) Promoción acompañada: una oportunidad para que todos puedan aprender y seguir aprendiendo más y mejor; se toman como fuente para la elaboración de la planificación docente los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) y otros materiales complementarios por áreas como ser los “Cuadernos Para el Aula” y “Conocer los Saberes de Nuestros Alumnos”. Por otra parte, en la Educación Secundaria también se produjeron modificaciones vinculadas a la organización pedagógica e institucional; se cambió la denominación de Polimodal a

“Colegio Provincial de Educación Secundaria (CPES)”); se elaboraron documentos de discusión sobre la estructura curricular y las diferentes modalidades del nivel, se diseñaron y difundieron los borradores del Diseño Curricular Provincial para el Ciclo Básico y recientemente se aprobó la estructura curricular del Ciclo Orientado. Asimismo, en el año 2012 se sancionó la Ley Provincial de Educación (3305/2012), se realizaron cambios de autoridades del Consejo Provincial de Educación y de las Direcciones Regionales de Escuelas, se llevaron adelante las titularizaciones de cargos docentes de secundaria y, como efecto de ello, la cesantía y disposición de horas cátedra producto de la reestructuración de asignaturas y áreas.

Esta investigación adquiere la particularidad de estudiar la puesta en acto de las políticas curriculares desde la mirada de los docentes con un fuerte acento en la sincronía, es decir, en el mismo momento histórico de puesta en acto de la reforma escolar en Santa Cruz. Son procesos que están siendo, que acontecen en el escenario local en estrecha vinculación con el contexto provincial y nacional de cambios. Entendemos que esta mirada de la vida del currículo puede aportar elementos para el análisis y la reflexión sobre las características que asumen las políticas curriculares desde la vida de la escuela y desde la perspectiva de los docentes. Un estudio de estas características puede contribuir, asimismo, a una perspectiva amplia de los avatares de la producción curricular en el nivel de las instituciones, describiendo cómo los sujetos son producidos por el curriculum, caracterizando cómo priman unos aspectos sobre otros a la hora de realizar definiciones sustanciales con relación a los espacios curriculares que afectan a la formación de los estudiantes, a comprender cómo se tejen las relaciones entre los sujetos y cómo se juegan consideraciones de tipo epistemológicas, pedagógicas y laborales en momentos de participación y toma de decisiones, entre otras cuestiones.

Consideramos que la investigación que esta tesis presenta puede significar un aporte a las Ciencias Sociales y particularmente al campo sociopedagógico y a los estudios del currículo (Da Silva, 1999). En el campo de estudios del currículo son aún escasas las investigaciones empíricas sobre el currículo en acción, o que analicen los significados y posicionamientos de los docentes con relación al currículo y más aún en el momento de puesta en acto de reformas como es el caso que aquí nos ocupa. Si bien investigaciones

sobre políticas curriculares en tiempos de reforma educativa¹ se vienen realizando hace más de un cuarto de siglo, entendemos que este proyecto se asienta en esas bases y ofrece una mirada novedosa en tanto que más que enfatizar en el aspecto más analizado del currículo (lo escrito y formal) procura recuperar la perspectiva de la cotidianidad y de los actores en tiempos de reforma.

El proceso de investigación fue orientado por un conjunto de preguntas que involucran dos órdenes de temas vinculados entre sí que a continuación se presentan:

Sobre la reforma en general: ¿Cuáles son los modos que asume la puesta en marcha de la reforma a nivel de la escuela? ¿Qué tiempos y características asume la comunicación de los cambios involucrados en la reforma? ¿Cómo es vivida la política de reforma del sistema educativo por los sujetos de la escuela? ¿Con qué condiciones cuentan las escuelas para emprender los cambios involucrados en la reforma? y,

Sobre las políticas curriculares en torno a la reforma: ¿Cómo y de quién/es reciben información sobre las políticas curriculares los docentes? ¿Cómo se posicionan los docentes ante los discursos de reforma curricular? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre el diseño y desarrollo del currículo? ¿Qué apreciaciones realizan los docentes sobre los materiales curriculares? ¿Cómo resuelven en la dinámica cotidiana áulica las prescripciones curriculares? ¿Qué efectos tienen en las prácticas curriculares las políticas? ¿Desde la perspectiva de los docentes cuáles son los cambios que involucran los procesos de reforma curricular?

En este marco de debates, el objetivo general que orientó esta tesis fue describir la puesta en acto de las políticas y reformas del currículo, enmarcadas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, desde la perspectiva de los docentes en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Caleta Olivia. En tanto que los específicos fueron:

- Caracterizar las políticas curriculares en tiempos de reforma atendiendo a las dinámicas que se generan en la institución escolar desde la perspectiva de los docentes.
- Caracterizar las prácticas curriculares en la cotidianidad escolar atendiendo a los modos en que son pensadas por los docentes en tiempos de reforma curricular.
- Caracterizar las prácticas de recepción de la reforma curricular desde el punto de vista de los docentes

¹En el Capítulo 2, en la sección “Los estudios acerca de las reformas en educación y en torno al curriculum” serán desarrolladas las investigaciones en el campo de los estudios del curriculum como así también las vinculadas a las reformas educativas.

-Caracterizar el desarrollo de las políticas curriculares desde el punto de vista de los docentes en las dinámicas cotidianas de la escolaridad.

-Comparar los relatos sobre las políticas curriculares y las prácticas curriculares que producen los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en diferentes emplazamientos territoriales atendiendo a la desigualdad social

A partir de los objetivos propuestos, esta tesis se organiza de la siguiente manera: el tema de investigación, su justificación y problematización, como así también los objetivos y preguntas de investigación se presentaron en este apartado de Introducción.

En el Capítulo 1 abordamos el proceso de investigación y describimos y explicamos las estrategias de obtención y análisis de la información utilizadas. También se hará especial énfasis en el papel de la teoría para la construcción del objeto de investigación y en el trabajo de campo llevado a cabo, donde la construcción del rol del investigador y la relación con los sujetos de la investigación adquiere central relevancia.

El Estado de conocimiento sobre el tema y el marco conceptual de la tesis se desarrollan en el Capítulo 2 y constituyen la antesala para los siguientes capítulos.

Primero nos centraremos en la experiencia de la reforma en las escuelas en los Capítulos 3 y 4 para luego adentrarnos específicamente en la mirada del curriculum en el Capítulo 5. En este sentido, en los capítulos 3, 4 y 5 se presentan la descripción y análisis de las principales categorías construidas a partir del trabajo de campo

Finalmente, damos a conocer las principales conclusiones y aportes de la tesis.

CAPÍTULO 1. APARTADO METODOLÓGICO

1.1. Acerca del proceso de la investigación y la construcción del objeto

1.2. El trabajo de campo en la investigación y la construcción del rol de investigador

1.3. Estrategias de obtención y de análisis de la información (Atlas ti)

1.4. Descripción de las escuelas de la investigación

En este capítulo presentamos las nociones teóricas y metodológicas desde las cuales abordamos el trabajo de investigación. Nos centramos en las características del proceso de investigación, en la construcción del objeto y del rol del investigador desde un enfoque etnográfico. Exponemos las decisiones metodológicas que se han ido tomando en el proceso de investigación, se explican los criterios de selección de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo y finalmente se describen las cinco escuelas seleccionadas que, entendemos, se ven atravesadas por las dinámicas de fragmentación urbana (Prevot-Schapiro, 2000) y del sistema educativo (Grinberg, Pérez y Venturini, 2013; Kessler, 2002; Pérez, 2012; Tiramonti, 2004, 2014).

1.1. Acerca del proceso de la investigación y la construcción del objeto

Esta investigación se realizó desde un enfoque descriptivo y cualitativo. En este marco, de investigación cualitativa, la etnografía (Batallán, 2007; Rockwell, 1995, 2009; Rockwell y Ezpeleta, 1983) adquirió un papel central tanto en el proceso de obtención y análisis de la información como en los modos de entender el proceso de investigación y la construcción del rol del investigador. Rockwell señala que en la tradición antropológica, la etnografía es la rama que se ocupa de describir las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y darle sentido a su vida.

Quedan abiertas y deben definirse la mayor parte de los procedimientos técnicos, las delimitaciones espaciales y temporales en el campo, las ubicaciones e interacciones del investigador, las vinculaciones entre lo observable y lo concebible como objeto de estudio, las formas de análisis y de síntesis, los marcos de descripción y exposición y aun las perspectivas teóricas y epistemológicas desde las cuales se hace (Rockwell, 1987, p. s/d).

Los enfoques cualitativos en educación a partir de la década del 70 en el contexto latinoamericano, aunque no sólo, vienen dando muestra de la pertinencia para la investigación en este campo, especialmente para el estudio intensivo de realidades institucionales, del análisis de las relaciones e intercambios que se producen en las instituciones educativas, el quehacer cotidiano de docentes, las miradas y significados de los sujetos pedagógicos respecto de la vida cotidiana escolar, la configuración del tiempo y el espacio escolar, entre otros. Para Denzin y Lincoln (2005) la palabra *cualitativa* implica un énfasis en las cualidades de entidades y en los procesos y significados que no son

experimentalmente examinados ni medidos (si es que son medidos) en términos de cantidad, número, intensidad o frecuencia. Investigaciones de este tipo consideran que el objeto de estudio es construido en íntima relación con el investigador, enfatizan en la experiencia social y en cómo los sujetos le dan sentido, además de sostener la no neutralidad valorativa de la ciencia.

Entendemos a la investigación como un modo de pensar en el cual no es posible separar o fragmentar el proceso de investigación. La reflexividad epistemológica, presente durante todo el proceso de investigación, aparece como una exigencia y una necesidad para el investigador o grupo de investigadores. La pregunta metodológica está presente desde el principio al final del proceso de investigación, que es en sí un trabajo analítico constante de la densidad propia de los fenómenos sociales objeto de investigación.

Es en torno a ese proceso reflexivo que acompaña y es parte de la tarea investigativa que nos preguntamos ¿Por qué investigar este problema y no otro? ¿Cuáles son nuestras concepciones del problema y su relación con otros problemas? Como así también interrogantes no vinculados estrictamente al problema: ¿Cuál es el modo que conocemos de investigar? ¿En qué concepciones se sustenta? ¿De qué manera pensamos la práctica científica? ¿Cuáles son las virtudes y las falencias de los modos conocidos de investigar?

Creemos junto a Baz (1999) que no hay “un” modo de hacer ciencia en las Ciencias Sociales, sino que asegurando el ejercicio crítico del investigador convertido en sujeto epistémico, se puede recurrir a diferentes estrategias para la construcción del objeto de investigación y la producción del conocimiento. No hay recetas, sino diferentes caminos, para la obtención de información ya sea cuantificada como no cuantificada. Ambos modos han mostrado su utilidad y confiabilidad por separado y juntos también de forma de promover que el investigador se encamine hacia los propósitos de la investigación y a responder a preguntas² así como generar nuevos interrogantes.

Se considera que la metodología, además de suponer los modos de pensar y acercarse al estudio de eso que llamamos realidad es el camino o plan para la consecución de los objetivos propuestos, en vinculación con el problema de investigación y el contexto conceptual. En términos de Achilli (2005) lo metodológico supone una intersección de

² Las preguntas de investigación juegan un papel de relevancia en el proceso de investigación, correctamente formuladas, orientan, recortan el problema, en síntesis, remiten al *qué* queremos conocer del problema. ¿Qué quisiéramos saber? ¿Qué nos llama la atención de él? ¿Por qué, cómo y para qué?

consideraciones epistemológicas, teóricas y empíricas. En este sentido, cuando se habla de diseño de investigación o diseño metodológico se hace referencia al plan o estrategia propuesto en la investigación. “(...) implica dar cuenta de cómo se accederá/construirá el conocimiento de aquello que configura el problema de investigación” (Achilli, 2005, p. 52). El diseño metodológico se expresa en la construcción del problema, los objetivos, las preguntas de investigación, las estrategias de obtención y análisis de la información.

En el enfoque cualitativo, que aquí asumimos, se vuelve necesario pensar cuál es la posición del investigador respecto de esa realidad que involucra un modo de pensarla y por tanto de construir el problema de investigación. Partiendo, de una realidad compleja, dinámica e inacabada que como señala Zemelman (en Andrade y Bedacarratz, 2013) siempre está constituyéndose, nos encontramos haciendo investigación en torno de lo dado, lo dándose y lo no dado (potencial), y ello involucra la historia. Esta concepción de la realidad social supone ampliar la mirada acerca de esa realidad, de los fenómenos en cuestión y de los contextos en los que esos fenómenos tienen lugar.

Es sustantivo el aporte de Zemelman (1992 en Andrade y Bedacarratz, 2013) con respecto a la definición de un problema-eje que funcione a modo de brújula indicando el norte pero habilitando un espectro de relaciones con otros problemas.

En esta línea retomando a Guber (2005) se trata de:

Problematizar significa introducir preguntas acerca de lo que sucede; significa transformar un hecho aparentemente intrascendente o habitual en un problema e incorporarlo a un tema mayor de investigación. (...) La capacidad de formular preguntas a lo real depende de la serie de conexiones explicativas que el investigador sustenta y de su adiestramiento en plan (2005, p.63).

El problema de investigación resulta de ese pasaje 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 educacionales. Y es desde allí que el objeto de estudio es el resultado de ese proceso de construcción.

¿Desde dónde se “mira” el problema de investigación? ¿Supone la teoría una especie de catalejo para abordar un problema? Zemelman 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 teoría como aquella que “atrapa” la realidad, sino que la pensamos como puertas que producen nuevas relaciones de conocimiento. La teoría

produce eso que se conoce. En el proceso de la investigación, en toda su extensión, teoría y empiria implican una relación de estrechez, mutuamente se enriquecen a partir de la construcción que el investigador realiza.

A continuación nos detenemos en la construcción del rol del investigador y también en la relación con el trabajo de la investigación.

1.2. El trabajo de campo en la investigación y la construcción del rol de investigador.

La siguiente es una escena que ocurre en los primeros momentos de la realización del trabajo de campo en una escuela primaria:

“Débora³ (maestra de primaria): ¿Vos trabajas para el gobierno?”

Investigadora: yo trabajo en la universidad

Débora: ¿Pero la universidad no está con el gobierno?⁴

[risas]

Investigadora: yo soy integrante del área sociopedagógica de la universidad y allí estamos trabajando distintos temas

Débora: ¿Y qué se hace con eso? ¿Hacia dónde apuntan?” (Débora-Docente de Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

La duda, el “qué se hará” con la información obtenida, dónde circulara esa información están presentes al inicio de relación entre el investigador y los sujetos de la investigación y mucho más en las escuelas que suelen ser miradas y sospechadas permanentemente. No es fácil entrar a las escuelas y menos aún construir un vínculo donde los docentes no se sientan evaluados, criticados (en su uso de sentido común), o puestos en cuestión. De forma que es en el proceso del trabajo de campo que estas dudas se van despejando en la medida en que se conozcan las intenciones y se construyan vínculos de confianza con el investigador. Si en general en la investigación social se requiere generar lazos de confianza con los sujetos y las instituciones, más aun, en el caso de las escuelas. Ello involucró entre otras cosas garantizar la confidencialidad de la información y la preservación de sus

³ Para preservar la identidad de los entrevistados se utilizan nombres ficticios en todo el cuerpo de esta tesis.

⁴ En este extracto también puede verse como la docente, como en general cualquier entrevistado, se ve en una situación de exposición y juicio y, en definitiva, de duda respecto del uso de los datos que aporta. Establece una vinculación entre la universidad y “el gobierno”. Esta vinculación bien podría entenderse en dos sentidos: como dependencia administrativa y financiera de la universidad hacia el gobierno o como relación de asociación “estar con”, que comparten o responden a un mismo proyecto político.

identidades, así como asumir una actitud más ligada con la comprensión que con la evaluación de aquello que se estaba haciendo.

La sola presencia del investigador 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 y también menos amenazante.

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. Por el micrófono se anuncia el izamiento de la bandera. 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, los alumnos 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 estudiantes: -ese no es el Himno! Se escuchan risas entre los estudiantes. El rector mira a los estudiantes fijamente. Se acerca la secretaria a darles una mano y ponen el Himno Federal. Acompañando el himno proyectan un video del Ministerio de Educación de la Nación con este himno y cantamos. Casi no se escuchan voces” (Escuela secundaria 1, Registro de campo. 19/06/2014)

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 nosotros estábamos presentes ese día. Nuestra presencia implica para la escuela estar sometidos a escrutinio. 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. Sin embargo, este tema de cómo ellos se vieron expuestos ante la “gente de la universidad” siguió siendo un tema emergente en los diálogos mantenidos. Así lo vemos:

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

Investigadora: ohhh

Sandra: Que estuvo mucho mejor que el primero. [risas]

Investigadora: Pero estuvo bueno

Sandra: Yo les preguntaba a las chicas: -¿Estuvo la gente de la universidad? -Sí, me dijeron. ¡¡No!!

Investigadora: Yo estuve, pero si 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.

Sandra: 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. Hay alumnos que preguntan cuándo vamos a hacer otro baile.

Investigadora: Es que eso está bueno. Yo observaba que ellos se enganchaban en varias actividades del acto. Pedían el libro de firmas y firmaban. Pedían que les pongan la escarapela. Ellos estaban a cargo del sonido y de la proyección del video. Eso está muy bien” (Entrevista a Sandra-Vicerrectora Escuela Secundaria 1. Julio de 2014)

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

Investigadora : Pero estaban muy preocupados, tranqui...

Sandra: el rector cierra la puerta acá. Estaba enojado. 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, 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” (Entrevista a Sandra-Vicerrectora Escuela Secundaria 1. Diciembre de 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. En este sentido, es central las miradas que los sujetos tienen de nosotros. Cómo nos ubican en su cotidianeidad. Esas miradas forman parte integral del trabajo de campo (Rockwell, 1987).

Asimismo, Vasilachis de Gialdino (1993) sostiene que “(...) en los métodos cualitativos se actúa sobre contextos reales y el observador procura acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos mediante su participación en los mismos” (p. 57).

En este marco cabe preguntarse: ¿Qué significado tienen determinados procesos para sus actores? Geertz lo manifestaba cuando decía que todo hecho cultural, por pequeño, particular o situacional que sea, es denso, en el sentido que confluyen en él aspectos históricos, colectivos, familiares, sociales, etc. En la investigación cualitativa interesa “dialogar” con esos hechos particulares, pero un diálogo establecido desde la problematización teórica que permita “(...) relacionar lo específico a horizontes de comprensión (...)” (Baz, 1998, p. 61). El investigador tiene que realizar una serie de

actividades complejas para poder comprender aquello que se está investigando, aceptando que se desplaza que se niega a su estudio y que sólo es posible identificar algunas de las líneas de fuerza que atraviesan ese hacer cotidiano.

1.3. Estrategias de obtención y de análisis de la información (Atlas ti)

Una de las mayores riquezas de la investigación en ciencias sociales tal como la entendemos aquí es que los fenómenos son complejos y esquivos, y por lo tanto para su acercamiento, conocimiento y comprensión es necesaria la introducción de diferentes puntos de vista. Así lo expone Baz (1998): “La investigación cualitativa está lejos de ser un campo unificado, en realidad este nombre engloba una gran diversidad de búsquedas y enfoques que han tenido su origen en diversas disciplinas (...)” (p. 57). Como la autora lo sugiere, las ciencias sociales son un campo que se constituye a partir de la pluralidad de métodos y estrategias para la obtención de la información y la producción de conocimiento. La construcción metodológica en el proceso de investigación se teje entre las preguntas y los caminos que se optan y construyen; el posicionamiento del investigador así como el investigador en la escena son parte clave de esa escena. Como lo refiere Foucault (2002) en su referencia a las meninas de Velázquez el autor forma parte del cuadro. De hecho la decisión de cuáles técnicas y procedimientos utilizar se enlaza en esa trama, pero también en tanto entendemos que el investigador no está fuera del cuadro que describe y se propone comprender.

Aquí importa ir más allá de la dicotomía entre lo “cuanti” y lo “cuali”. En el sentido de proponer una estrategia metodológica posible la combinación y/o triangulación tanto en el relevamiento de datos como en su análisis. Cabe decir junto con Baz (1998) que la actividad científica en ciencias sociales supone que no hay un modo de hacer ciencia, sino que lo que hace falta es el ejercicio crítico, la creatividad e imaginación.

Las tareas de obtención y análisis de la información son indisolubles en el proceso investigativo, y reconocen la centralidad del sujeto social y su experiencia directa en el campo (Rockwell, 2011). La estrategia de investigación para la obtención de la información

en el presente diseño de investigación, como parte clave del trabajo de campo⁵, principalmente ha sido la entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) y la observación participante (Guber, 2005).

La observación participante supone una estadía prolongada en el campo, la observación sistemática y la participación en actividades propias de espacio social (Guber, 2005). Es en sus cruces con la teoría donde esta herramienta de investigación adquiere relevancia. En el caso de la entrevista se caracteriza por ser no directiva, informal, con un alto grado de atención y escucha.

Observación participante y registro de campo se relacionan a partir de la herramienta fundamental del trabajo antropológico que es la descripción densa. Geertz (1987) sostiene que:

(...) la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: 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, la descripción etnográfica tiene una cuarta característica, por lo menos tal como yo la practico, es microscópica” (Geertz, 2000, p. 32).

La descripción densa, tal como Geertz la entiende, consiste en hacer los fenómenos inteligibles; y esa inteligibilidad solo puede lograrse a partir de la imaginación científica (Geertz, 2000) del investigador que elabora descripciones sobre la cultura⁶. 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 relatos domésticos que conforman la vida misma y la dotan de significados. Geertz advierte los problemas metodológicos que una mirada de tipo microscópica puede generar. Reconoce que el hecho del pasaje de lo particular/local a lo general/global puede llegar a socavar esta perspectiva. Ahora, en este trabajo asumimos ese proceso en el sentido planteado por Deleuze:

⁵ Según Achilli (2005) el trabajo de campo remite:

a) la relación con lo teórico/conceptual: no se parte de un marco teórico cerrado/clausurado, sino que son referentes a afinar y complementar en el proceso de relación entre lo conceptual y la empiria.

b) la relación entre los sujetos de la investigación: la investigación supone una experiencia de “extrañamiento” y “familiarización”, de acercamiento y distancia. ¿Qué esperan de uno? ¿Para qué creen que uno está allí? Algunos escenarios serán de fácil acceso y otros muy dificultosos.

c) la relación con las estrategias de investigación en sí.

Guber (2001) expone que la historia del trabajo de campo etnográfico se asocia, en antropología, al estudio de culturas exóticas, y en sociología, a segmentos marginales de la propia sociedad. Reconoce como iniciadores de este enfoque a Boas en EE.UU y Malinowski en Inglaterra. La obra de este último: “Los Argonautas del Pacífico Occidental” de 1922, constituye la piedra fundamental de la etnografía. Allí Malinovsky describe la vida de los melanesios habitantes de los archipiélagos de Nueva Guinea Oriental.

⁶Para Geertz(2000) la cultura es pública, es sistema simbólico y por ello puede ser leída como texto.

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 (Deleuze, 1994, p. 31)

De forma tal que entendemos que ese local que es la escuela sólo puede entenderse como parte de unas dinámicas que por demás no se reducen a eso local (Grinberg, 2013; 2015). Esto es como singularidad que “no es lo individual, es el caso, el acontecimiento, el potencial, o más la distribución de los potenciales en una materia dada” (Deleuze, 2010: 24). Si esto es válido en general en el estudio de los procesos de reforma curricular adquiere especial sentido dado su carácter nacional y regional.

Asimismo, en esta investigación adquirió un lugar central la utilización del diario de campo o registro de campo, también llamado, registro etnográfico. Registrar supone que el investigador escriba e inscriba lo visto, escuchado y sentido en el campo. Incluye manifestaciones verbales como no verbales, acontecimientos, participaciones, conversaciones, etc. Los registros tienen la necesidad de respetar la “textualidad” (Achilli, 2005), es decir registrar eso cómo se dijo. Rockwell (1987) advierte sobre consideraciones y recaudos acerca del qué y cómo se registra:

Si bien resulta mejor contar con registros que incluyan una versión lo más textual posible de lo que se dijo y se escuchó, la textualidad no es del todo posible, ya que al registrar se nos escapan palabras y frases desconocidas, olvidamos nuestras propias intervenciones, resumimos el sentido de lo dicho, eliminamos repeticiones, etc. No obstante es posible en cierta medida distinguir y marcar mayores niveles de textualidad del discurso documentado o aproximarse a la oralidad. Generalmente son más valiosos los fragmentos más textuales del discurso que el todo resumido en palabras del investigador. Se alterna la construcción de los registros con simplemente convivir, estar en un lugar, familiarizarse con la localidad, procesos indispensables para comprender lo que pasa y lo que se dice. A partir de estos fragmentos y regularidades y es posible, como en cualquier ciencia, reconstruir relaciones, estructuras y procesos cuya generalidad rebasa la particularidad de las situaciones presenciadas (Rockwell, 1987, p. s/d).

Los registros son construcciones que el investigador realiza y que se acompañan permanentemente de un esfuerzo reflexivo atento a ¿qué se registra? ¿Cómo se registra? ¿Qué se dejó fuera del registro? ¿Qué conceptos aparecen en los registros? ¿Cómo el investigador percibe y se siente ante lo registrado? Esos registros permitirán hacer

descripciones densas y detalladas de lo observado, que son y serán analizados a partir de conceptualizaciones, cada vez más elaboradas.

Como parte del trabajo de campo se realizó un proceso de relevamiento⁷ e identificación de los documentos, textos y/o materiales curriculares (nacionales y provinciales) que circulan y son recepcionados por los docentes. Si bien se realizó este proceso de reconocimiento de los textos oficiales no es aquello que aquí nos ocupa. Esta decisión metodológica radica en que no es objetivo de esta tesis hacer un análisis de contenido de esos documentos, así como tampoco de la implementación de las políticas curriculares en la práctica pedagógica o de la brecha entre el currículo formal y el currículo real. Se trata de centrarse específicamente en la perspectiva de los docentes acerca de estos procesos, de cómo en el “*contexto de la práctica*” (Bowe, Ball y Gold, 1992) son vividas las transformaciones en el curriculum enmarcadas en la reforma educativa que se está poniendo en acto.

La unidad de análisis estuvo conformada por docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias públicas y privadas de la ciudad de Caleta Olivia. Como señalamos interesó en esta investigación, específicamente, capturar la experiencia de los docentes sobre la puesta en acto de la reforma del sistema educativo en su acontecimiento y sobre las políticas curriculares que tienen lugar en el presente en la Provincia de Santa Cruz en el marco de la reforma del sistema educativo.

La selección de las escuelas se realizó a partir de la estrategia de *selección basada en criterios* (Goetz y LeCompte, 1988). Este tipo de estrategia utilizada en investigación educativa, propiamente etnográfica, resalta el carácter abierto y flexible del proceso de investigación. El investigador determina los perfiles relevantes de las unidades de análisis, es decir de los grupos o escenarios a estudiar. Así lo exponen Goetz y LeCompte (1988): “(...) los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que caractericen a un grupo o escenario.” (Goetz y LeCompte, 1988: 94). El investigador luego de la definición de criterios busca un grupo o escenario según esos criterios. Será la comparabilidad entre casos lo que se busque con este tipo de estrategia, es decir la inferencia de semejanzas y diferencias. Entendiendo que la selección de casos permite analizar las diferentes modalidades que puede asumir la producción de significados, la

⁷El relevamiento de documentos oficiales se hizo en las escuelas y a través de la página web oficial del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz y a nivel nacional a través de la página del Consejo Federal de Educación. El relevamiento de documentos oficiales es un proceso que no termina ya que se continúan produciendo, especialmente a nivel provincial, textos de consulta o borradores preliminares vinculados al diseño curricular de educación secundaria.

investigación se llevó adelante en cinco escuelas: tres escuelas secundarias, dos públicas y una de gestión privada, que denominamos *Escuela Secundaria 1*, *Escuela Secundaria 2* y *Escuela Secundaria 3*⁸, y en dos escuelas primarias, una pública y otra privada que denominamos *Escuela Primaria 1* y *Escuela Primaria 2*. La selección de las escuelas obedeció a los siguientes criterios:

- a. Criterio de fragmentación urbana y educativa. Se seleccionaron escuelas de acuerdo a la lejanía o cercanía del caso céntrico de la localidad. Estas escuelas se encuentran emplazadas en distintos fragmentos urbanos y atienden a poblaciones de diferentes sectores socioeconómicos. Siguiendo este criterio: la *Escuela Primaria 2* y la *Escuela Secundaria 3* se ubican en cercanía al centro de la ciudad; la *Escuela Secundaria 1* y la *Escuela Secundaria 2* se encuentran lejos del centro, entre 3 y 5 km de distancia. La *Escuela Primaria 2* si bien se ubica en cercanía al centro de la ciudad recibe la población de algunos de los sectores socioeconómicos más pobres.
- b. Criterio de “escuelas creadas con la reforma”. Uno 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 ubicadas en los fragmentos urbanos más alejados del centro. Por ello interesó especialmente realizar el trabajo de campo en esas escuelas porque comparten algunas características en común que más adelante serán presentadas.

Seguidamente, entendemos que el proceso de análisis incluye un conjunto de procedimientos que se desarrollan a lo largo de toda la investigación (Achilli, 2005). Es:

Un proceso a través del cual se van generando distintas producciones escritas tendientes a relacionar fragmentos de información empírica en sucesivos niveles de integración entre los mismos y con la necesaria intervención de las referencias teóricas, como posibilidad de argumentación coherente (Achilli, 2005, p. 86).

⁸La numeración no obedece a un orden ni jerarquía, sólo se utiliza para la identificación de cada una de ellas y la comparación entre sí.

La información obtenida se organizó y sistematizó a través del programa ATLAS.ti⁹. A partir de ello se construyeron y definieron categorías y subcategorías analíticas. Estas categorías (y sus propiedades) construidas sirven para la comparación y el análisis.

De esta manera, en el proceso de análisis de los datos se combinó 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*¹⁰ (Glaser y Strauss, 1967; Sirvent, 2003). El método de comparación constante desarrollado por Glaser y Strauss (1967) implica un análisis sistemático de incidentes, con la finalidad de generar teoría. “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 et. al. 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, el investigador va elaborando registros y memos analíticos (Glaser y Strauss, 1967) en donde se pone de manifiesto la comparación teórica sistemática de datos.

La categorización se realizó a partir de una codificación abierta, es decir que a partir de la obtención y sistematización de la información, se fueron seleccionando fragmentos de material empírico y se definieron categorías iniciales. Posteriormente, y poniendo en juego la codificación axial, se identificaron categorías centrales que constituyen los ejes del análisis. Hernández Sampieri y otros (2008) definen a las categorías como temas de información básica que se identifican en los datos para entender el proceso o fenómeno al que se hace referencia. La definición de categorías centrales tiene gran importancia, ya que éstas:

⁹ ATLAS.ti es un software para el procesamiento y análisis de datos cualitativos. Puede utilizarse para analizar textos (entrevistas, fichas de autores, registros de campo, descripciones, etc), imágenes (fotos, dibujos, gráficos, etc) y archivos multimedia (videos, audios, etc). Permite crear categorías, asociarlas entre sí y armar familias de categorías. Se pueden realizar consultas y filtros por categorías, citas, comentarios. Los documentos generados en el programa luego se guardan y trabajan en procesador de texto.

¹⁰ La comparación constante de datos es parte de la propuesta de lo que Glaser y Strauss denominan “La teoría fundamentada”. “El diseño de teoría fundamentada utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica (...) el planteamiento básico (...) es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos. Es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno educativo, psicológico, comunicativo o cualquier otro que sea concreto” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2008, p. 687). Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, Glaser y Strauss consideran que la teoría fundamentada provee de un sentido de comprensión sensible a las expresiones de lo sujetos y las características del contexto.

1. Debe ser el centro del proceso o fenómeno. 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, los datos no deben forzarse.
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.
8. Cuando las condiciones varía, la explicación se mantiene; desde luego, la forma en la cual se expresa el fenómeno o proceso puede visualizarse un poco diferente (Hernández Sampieri y otros, 2008, p.689-690).

Como se mencionaba al inicio de este capítulo, en el enfoque que asumimos, entendemos que la obtención de la información y el análisis no se separan del proceso general de la investigación. El investigador a medida que avanza la investigación va generando registros más detallados y enfocados en el problema. El análisis puede realizarse a través de distintas prácticas. En esta tesis, además de lo precedentemente expuesto, hemos seguido algunas de las propuestas por Achilli (2005): leer y releer los registros de campo; anotar preguntas, impresiones, interpretaciones, reflexiones y/o relaciones con elementos teóricos; seleccionar algunas categorías o proposiciones generales (autoridad docente, vínculo pedagógico, estrategias de enseñanza, aprendizaje, etc); escribir una “anticipación de sentido” o “una construcción hipotética” que relacione las situaciones observadas y las categorías generales seleccionadas; releer textos teóricos relacionados a las categorías generales; redefinir, desglosar, matizar, afinar, contextualizar las categorías generales seleccionadas; reconstruir procesos y relacionarlos con los contextos sociales e institucionales y elaborar una descripción analítica.

Tanto en las entrevistas en profundidad, en las entrevistas flash que realizamos como en los registros elaborados resultado de la observación, el análisis se centró en las significaciones que los sujetos producen. Como mencionábamos en el apartado anterior, se trató siempre de respetar la textualidad y registrar “tal cual” se dijo. Incluso en la codificación abierta ese “tal cual se dijo” permitió realizar “códigos en vivo” recuperando no sólo la voz de los sujetos sino también la potencia que esas expresiones en sí mismas tienen.

Retomando a Foucault el análisis de los enunciados se realizó procurando el sentido arqueológico propuesto por el autor (2011) “No hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia” (p. 39). Es decir, nos acercamos a comprender las prácticas discursivas/los enunciados en tanto prácticas de los sujetos, en su aquí y ahora. Se configuran como significaciones que subsiguen a un “ya dicho” y se producen sobre un “no dicho”. Por ello y a partir de ello, no nos interesa bucear en los posibles orígenes de los discursos o en sus contenidos reprimidos, sino más bien analizarlos en su acontecer. La pregunta no sería ¿Qué quiso decir con lo que dijo? sino más bien ¿Qué dijo?

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.

Estamos como señalan Denzin y Lincoln (2005) frente al investigador como “*bricoleur o tejedor de colchas*”, en el sentido de que consideramos que en el oficio desplegamos y conjugamos diferentes estrategias para acercarnos al problema y construir el objeto de investigación. Si bien no creemos que hay que partir de la indefinición de las técnicas que se utilizarán para la obtención y análisis de la información, si pensamos a la investigación como una práctica abierta en la que se podrán ir tomando decisiones que consideren los escenarios y sujetos de la investigación. Los investigadores, en la problematización de la realidad que hacemos, expresamos la creatividad e imaginación que este oficio requiere.

1.4. Descripción de las escuelas de la investigación

En este apartado abordamos la descripción de cada una de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. El trabajo de campo comenzó en cuatro de las escuelas en el año 2013 y en la quinta escuela en el año 2014.

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.

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 EGB¹¹ y en el marco del proceso de reforma del Sistema Educativo en toda la provincia de Santa Cruz.

Se ubica en el acceso sur de la ciudad de Caleta Olivia. El barrio en que se encuentra emplazada la escuela es señalado desde los medios de comunicación pero también por los vecinos como inseguro y de alta conflictividad. 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. 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.

¹¹EGB 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.

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. 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 2 kilómetros.

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 y se entregan bolsones de alimento y otros planes sociales.

La escuela se encuentra en un predio que ocupa una manzana junto a la escuela primaria¹² y un jardín de infantes recientemente construido. Toda la manzana tiene una reja perimetral con dos aberturas, una frente a la escuela primaria y otra en la parte posterior de los tres edificios, que es por donde ingresan los vehículos. En la parte posterior de la escuela hay un descampado que se utiliza como cancha de fútbol.

Esta escuela secundaria comienza a funcionar en el gimnasio de la única escuela primaria que hay en el barrio. El gimnasio fue para la primaria una gran adquisición que no les duró mucho tiempo puesto que 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 poco efectiva, ya que nos comentaban que entre los directivos se evitan para no generar problemas.

Al ser un gimnasio, el espacio no fue planificado para tener aulas de clase. De modo intempestivo y bajo la lógica del tener que resolver rápido con materiales de construcción en seco, principalmente durlock construyeron aulas en la planta baja y en los pasillos de la planta alta. Tiene una biblioteca pequeña que es usada también para las clases de apoyo escolar. Hay una preceptoría también pequeña en dónde los preceptores y tutores

¹² 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).

pedagógicos llevan a adelante sus tareas. La rectoría y la secretaría funcionan en la misma oficina al lado de la sala de profesores.

La rectoría siempre está con la puerta abierta, en ese espacio reducido están el rector, la vicerrectora y dos secretarías. Los alumnos en los recreos suelen asomarse y entrar constantemente a hacer preguntas o a esperar que *“abra el quiosco”*. En cambio en la sala de profesores hay un cartel que dice *“Prohibido el ingreso de alumnos”*.

Los inconvenientes son varios para el dictado de clases, por un lado la acústica porque al ser de durlock la construcción hace que los ruidos permeen 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 tarde porque la cantidad de aulas no alcanza para albergar todos los cursos y divisiones.

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 este año abrieron los quintos años y tendrán la primera colación de la institución. La falta de espacio que siempre fue una preocupación se tornó más severa hacia mitad y fines del 2014 al ver que no tenían ni un aula para los quintos años. Durante la mitad del 2014 los rectores enviaron notas al Consejo Provincial de Educación, le entregaron personalmente a la supervisora de nivel otra nota e incluso fueron a ver al gobernador cuando este se encontraba en la ciudad en un acto público para solicitarle les construyan las aulas que necesitan.

“No sabemos qué vamos a hacer” nos decía la rectora en la última visita en diciembre del año 2014 del equipo de investigación. Estaban cerrando el ciclo lectivo aun sin respuesta sobre la construcción de las aulas. Cuando en febrero empezó el ciclo escolar se tomó la decisión desde Dirección Provincial de Nivel Secundario de cerrar un hall que no se utilizaba y ahí construyeron un aula más para un quinto año. Es así como esa demanda de cambio en las escuelas se traduce en confusión y sumatoria de responsabilidad por cuestiones que son directamente ajenas al ámbito de influencia de las escuelas. En este escenario de la rápida construcción de las aulas como de la imposibilidad de construir más en ese espacio la retórica de la reforma se vuelve perversa cuando no cruel.

Desde los inicios, relatan la vicerrectora y una de las secretarías, no tenían nada, ni un escritorio. Apuraba el inicio de clase y aún no había mobiliario. En abril del 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, con la plata del quiosco se compró un equipo de música (que fue robado) y tazas y jarra plástica que utilizaron en un acto escolar para servir chocolate caliente a los alumnos, entre otras cosas. Podemos decir que a esta escuela le faltan muchas cosas, entre ellas un espacio físico propio, y que los sujetos hacen lo que pueden con lo que tienen diariamente para sostener la escolaridad.

Escuela Secundaria 2

Esta escuela secundaria comparte algunas características con la Secundaria 1: está emplazada en un sector popular de la ciudad, es una escuela pública y de apertura reciente, no tiene edificio propio y también le fue asignado un espacio que era de una de las escuelas primarias del barrio para su funcionamiento.

El barrio en el que está emplazada esta escuela es un barrio relativamente reciente. En el año 2002 comienza la urbanización en el sector oeste de la ciudad. Mayormente las viviendas corresponden a diferentes planes habitacionales, otras construidas por cooperativas y las menos son casas particulares. Es un gran barrio y el más poblado de la ciudad, cuenta aproximadamente con 8000 habitantes.

Del centro distan 4 kilómetros a este barrio. 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.

En el barrio se pueden identificar diversas instituciones sociales como ser la Unión Vecinal, dos Jardines de Infantes, dos Escuelas Primarias, un CIC y una Biblioteca municipal y una comisaría de Policía. Además, hay en el barrio sucursales de supermercados, farmacias 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. Llegando al centro del barrio hay una plaza, la única de este gran barrio.

La escuela secundaria se ubica en un sector que linda con el final de la urbanización del barrio. 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 plan de vivienda estatal. Hacia la parte trasera nos encontramos con un pequeño cerro. En los otros dos lados de la escuela hay casas.

Esta escuela, que funciona en el espacio que le fue asignado correspondiente a una de las escuelas primarias, ocupa una manzana que está enrejada en todo su perímetro. Hay un acceso con vereda en el frente y un acceso de tierra para los vehículos. En general los autos estacionan dentro del cercado porque han sufrido en diferentes ocasiones roturas en vidrios, espejos y puertas, como así también sustracciones, según nos relataban los docentes.

Para ingresar a la escuela secundaria hay que pasar primero por 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. Este 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 profesores 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 la misma queda adentro del espacio de la primaria. Esta disposición se produjo porque del lado de la secundaria no había espacio para la secretaría, por ello la trasladaron a la primaria.

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 profesores donde entran dos escritorios y algunas sillas. En algunas oportunidades observamos cómo en los recreos comparten bizcochos con dulce, galletas, mate y 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. Diríjase 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.

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 primaria. Dificultades para realizar actos escolares y para albergar la

matrícula. La rectora nos decía que ella quiere una escuela a la que puedan “*ir todos*”, que “*todos los chicos entren*”, que ese es su “*sueño*” y que ojalá algún día “*se dé*”. Tanto la Rectora como la Vicerrectora es la primera vez que ocupan cargos directivos.

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. De a poco se fueron ocupando los cargos. Ella 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*” se hacía porque no tenían tinta para la impresora. Fue una gran adquisición la impresora pero los cartuchos no se conseguían en Argentina.

Es una escuela que le costó desde sus inicios y aún le cuesta día a día llevar adelante su tarea. Los sujetos que la hacen ponen de sí todo, hasta “*ruegan*” por un libro de actas, piden hasta por lo más elemental.

Escuela Secundaria 3 y Escuela Primaria 2

La *Secundaria Tres* y la *Escuela Primaria 2* son escuelas confesionales y de gestión privada. Ambas corresponden a dos niveles educativos de una misma institución y funcionan en el mismo edificio en turnos diferenciados. El Estado provincial financia los sueldos de todo el personal, administrativo, docente y de maestranza. Se ubica a cuatro cuadras del centro en uno de los primeros barrios de la ciudad. Este barrio se compone en su totalidad por casa particulares y en la actualidad ha crecido exponencialmente el interés por la compra de terrenos o viviendas en este sector para la instalación de comercios o edificios. Por su ubicación es una zona de gran tránsito vehicular, paso obligado para el sector bancario, de dependencias municipales, para el hospital zonal y la zona costera.

En un radio de cinco cuadras hay diversos locales comerciales de diferentes rubros, el Casino, varios bancos, un supermercado, el hospital, dos escuelas primarias, una escuela secundaria y una de adultos que funciona en turno nocturno.

En una de las esquinas de la escuela hay semáforos y en horarios de salida de alumnos hay personal de tránsito municipal coordinando ya que la afluencia de vehículos hace que torne

difícil el paso por esas calles. Hay una garita de colectivo en la cuadra de la escuela, aunque este servicio no es utilizado frecuentemente por estudiantes o el personal. En su gran mayoría se desplazan en vehículos particulares. La matrícula de esta escuela se compone por estudiantes que provienen de diferentes puntos de la ciudad, incluso de los barrios donde se encuentran la Secundaria 1, la Secundaria 2 y la Primaria 1.

Esta escuela tiene los niveles Inicial, Primaria y Secundaria. La escuela ocupa una manzana construida casi en su totalidad, con un espacio de patio en el centro del terreno. Tiene un portón de acceso a ese patio que es solo para vehículos y que se habilita para los actos escolares. Toda la construcción en “U” de la escuela está conectada con puertas. Cuenta con un gimnasio y un salón de usos múltiples más pequeño. El Jardín de Infantes funciona turno mañana y tarde, la Primaria funciona a la tarde y la Secundaria a la mañana. Los espacios curriculares son en contra turno en un edificio especialmente asignado para ello. Hay dos secciones por cada año en todos los niveles. También cuenta con una biblioteca amplia y con gran variedad temática, tiene una mapoteca, un laboratorio de Química, una capilla, una sala de medios, una sala de música, una secretaría y dirección para cada nivel y un depósito de materiales para educación física. Tiene además en el patio juegos que utilizan los alumnos de jardín y de primaria.

Una parte de la escuela, la más nueva, fue construida en el año 2000 para la implementación del Polimodal. Ahora esa ala se utiliza para el contra turno y la secundaria funciona en la misma parte que la primaria solo que en turnos opuestos.

El gimnasio tiene capacidad para unas 500 personas aproximadamente. Está equipado con un escenario con telón y escalera, equipo de sonido y arcos de fútbol, aros de cesto ball y red para vóley. Según nos comentaban, el gimnasio, al ser uno de los espacios de uso común, es el que más demandas tiene y más conflictos genera por su uso. Todos los niveles desarrollan allí actividades deportivas y los actos escolares también se realizan allí.

Esta escuela es una de las primeras en ser fundadas en la ciudad de Caleta Olivia. En sus inicios fue mixta, luego sólo para mujeres y con orientación docente, entrando en los años 2000 nuevamente se vuelve mixta. Actualmente tiene una matrícula aproximada de 800 alumnos entre los tres niveles. A diferencia de las escuelas públicas no tienen supervisores en la zona y depende provincialmente de una dirección de escuelas privadas.

Escuela Primaria 1

La escuela Primaria 1, al igual que la escuela Secundaria 3 y la Primaria 2, se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad, aunque un poco más distante, alrededor de 7 cuadras de las avenidas principales.

La escuela se encuentra emplazada entre casas particulares y casas de un plan de viviendas estatales. La circundan una avenida y tres calles principales, todas con alto tránsito de vehículos, en dos de ellas hay semáforos.

Enfrente está la escuela industrial de la ciudad y a sus espaldas, en la misma cuadra, una escuela especial. A una cuadra hay un supermercado y a tres otro supermercado de cadena nacional, donde anteriormente estaba la terminal de ómnibus. Hacia el oeste y a dos cuadras se encuentra un velódromo y una de las lagunas de la ciudad conocida como “la primer laguna”. Esta laguna emana olores tóxicos por lo cual toda la zona frecuentemente se ve afectada. A cuatro cuadras hacia el norte está el ex gimnasio de YPF donde, además de funcionar para actividades deportivas, funcionó el primer cine local. Ahora ese gimnasio pertenece a la municipalidad. El sector ubicado entre la escuela y el ex gimnasio de YPF hace unos diez años atrás era descampado. La gente cruzaba por allí para ir a los barrios o hacia el centro. Actualmente hay cuadras demarcadas, asfaltadas y con construcciones de viviendas y complejos habitacionales privados.

La escuela posee edificio propio con gimnasio. Funciona en turno mañana y tarde y durante la noche el espacio es cedido a algunos cursos de la escuela industrial, puesto que la misma fue demolida casi en su totalidad (a pesar de ser un edificio con menos de diez años).

Además del gimnasio grande tiene otro más chico en donde se realizan los recreos. Para acceder al mismo hay una puerta vidriada y una portera está siempre allí parada. La escuela tiene una secretaría, una dirección, una biblioteca, una sala de profesores, una sala pequeña donde guardan un carro de supermercado que es el “quiosco”, una sala que pertenecía a una fonoaudióloga que tenía la escuela pero que actualmente es utilizada por la asistente pedagógica ya que la fonoaudióloga se jubiló y no se volvió a ocupar ese cargo. Llama la atención al entrar a la escuela, porque es lo primero que se ve, la sala de profesores, que es vidriada y está en una altura diferencial con el resto de las salas. Tiene una pequeña escalera para poder ingresar. En la biblioteca se dan clases de apoyo, incluso algunos

alumnos que “*no van bien*” o “*molestan*” en clase son llevados allí a trabajar con una asistente pedagógica. En una oportunidad hicimos una entrevista en la biblioteca durante una clase de apoyo en la que se encontraba un alumno de primer grado.

La escuela recibe alumnos principalmente de los barrios aledaños. Según una docente entrevistada esos alumnos “*vienen con problemas sociales*” que hacen que los mismos tengan una asistencia irregular a la escuela. En las entrevistas docentes y directivos señalaban que las inasistencias prolongadas y recurrentes constituyen un problema de la institución, así como el no cumplimiento del horario de entrada y salida. Que incluso buscan por todos los medios comunicarse con los tutores de los alumnos y no lo consiguen y que en algunas oportunidades apostaron a la portera en la puerta de entrada para “*agarrar*” a los padres y que no se les “*escapen*”.

Por su ubicación, y seguramente por otros aspectos, es una de las escuelas más demandadas en la ciudad. A fin de año las familias hacen largas colas para conseguir un lugar en ella.

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Los estudios acerca de las reformas en educación y en torno al curriculum

2.2. Acerca de los Estudios del Currículum

2.2.1. Elaboraciones parciales acerca de un objeto complejo

2.2.2. Las perspectivas críticas y pos-críticas en el campo del curriculum

2.3. Acerca de las reformas educativas

2.4. La reforma como tecnología (en sí) de regulación

2.5. Acerca de las políticas curriculares: gubernamentalidad y dispositivo

En este capítulo, conceptual, presentamos el estado actual del conocimiento sobre el conjunto de problemas en torno a los que giran esta tesis. Primeramente se presentan los antecedentes vinculados a las políticas de reforma educativa y luego los relacionados al campo de estudios del curriculum. Tanto en uno como en otro se siguió una lógica de distribución geográfica de la producción, es decir se retoman aportes de autores anglosajones (británicos, norteamericanos y australianos), españoles y latinoamericanos. Seguidamente profundizamos conceptualizaciones referidas al campo de estudios del curriculum, sobre su conformación y relaciones con la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. Hacia el final desarrollamos desde los aportes foucaultianos la noción de tecnologías de poder y gubernamentalidad, e inmediatamente nos referimos a las políticas curriculares como tecnologías de regulación.

2.1. Los estudios acerca de las reformas en educación y en torno al curriculum.

Este apartado del capítulo tiene por objetivo presentar el estado de conocimiento sobre el tema que problematiza esta tesis. En este sentido, la búsqueda bibliográfica que realizamos se organiza en dos subtítulos: el primero refiere a las políticas de reforma educativa y el segundo a los estudios del curriculum. Tanto en uno como otro subtítulo se recuperan autores anglosajones, españoles y latinoamericanos. Esta búsqueda bibliográfica se vincula al conjunto de preguntas de investigación presentadas en la introducción de esta tesis.

a. Con relación a las políticas de reforma educativa

Popkewitz (1987, 1994a, 1994b, 1996, 1997, 2000) desde la sociología política analiza las reformas educativas en distintos países. Para él las políticas de reforma son “(...) un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado.” (Popkewitz, 1994a: s/d). Define a las reformas como prácticas sociales y políticas que “(...) tienen consecuencias significativas tanto para los procesos de legitimación como para la estructuración del yo” (Popkewitz, 1994b: 154). Las reformas escolares hacen énfasis en la capacidad y responsabilidad individual de los sujetos (Popkewitz, 1987, 1994b, 1996, 1997,

2000). Sostiene que las diversas prácticas de la escuela 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.

Popkewitz (1987) se hace algunas de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las condiciones sociales en las que tienen lugar la reforma, la enseñanza, el aprendizaje?, ¿Qué cuestiones culturales y sociales subyacen a las pautas institucionales de escolarización?, ¿Qué entendemos por cambio y reforma? Estas y otras preguntas vienen orientando su perspectiva analítica y a partir de su estudio de las reformas educativas sostiene que el lenguaje de reforma es un poderoso símbolo que dirige la atención a las pautas sociales en crisis (Popkewitz, 1994b; 2000). Este teórico norteamericano presenta una noción dinámica de cambio, para él el cambio no es lineal, ni secuencial, sino que implica movimiento. Hay condiciones sociales de los cambios que hacen que estos no sean nunca especificados, predeterminados, previstos o planificados (Popkewitz, 1987).

Ball (1998, 2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b), en el ámbito inglés, desde la sociología política viene estudiando las políticas educativas en general y las de reforma en particular. A través de lo que él denomina *la trayectoria de la política o ciclos de la política (Policy Cycle Approach)* explica de modo heurístico los procesos complejos que involucra la puesta en marcha de una política en las escuelas. En sus investigaciones coloca especialmente la mirada en la implementación de las políticas en lo que él llama “escuelas reales”, es decir, aquellas escuelas que no son las imaginadas, deseadas o tenidas en cuenta por los políticos y reformadores. Las políticas educativas sufren procesos de traducción y de recontextualización que se vinculan con la puesta en práctica.

Ball entiende que los procesos de reforma educativa se vinculan con procesos más amplios de transformación en la vida social y en los modos de entender el Estado y su accionar. En una investigación que realizó junto con su equipo en Inglaterra identificó que las reformas a partir de la década del 90 implican cuatro mecanismos clave: elección, competitividad, reforma laboral y gestión del desempeño. Estos aspectos son una preocupación presente en su obra, cómo se instalan nuevas formas de regulación estatal, cómo se acude a sistemas de competencia, control y performatividad, cómo las políticas de reforma impactan en la subjetividad de los docentes, entre otros. Entiende que las reformas utilizan tecnologías

políticas que tienen como objeto a los sujetos de las instituciones. Considera que las reformas no son sólo mecanismos de cambios técnicos y estructurales, sino que también son mecanismos que pretenden “reformular” profesores, o mejor dicho, lo que significa ser profesor. “La reforma no cambia sólo lo que nosotros hacemos. Cambia también quién somos - nuestra "identidad social" (Bernstein, 1996, p. 73). Esto es, en la reforma de la educación "se trata de los poderes que vinieron a abatirse sobre la existencia subjetiva de las personas y de sus relaciones mutuas" (Rose, 1989 p. IX)” (Ball, 2002, p. 5). El autor, se centra en cómo se “reforman” relaciones y subjetividades. Retoma aportes de Rose para explicar cómo a través de tecnologías políticas los sujetos son llamados a ser empresarios de sí mismos. Analiza que las políticas de reforma acuden a términos como “libertad”, que en el marco de la retórica reformista indica que los sujetos tienen márgenes más amplios de movimiento. Pero señala que esto en realidad lo que muestra es 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.

Para Ball (2013) la política educativa es sinónimo de reforma educativa, como si fuesen dos caras de una misma moneda. Así lo define: “la política es un concepto iluminador, es acerca de progreso, es acerca del movimiento desde un presente inadecuado a un futuro estado de perfección donde todo funciona correctamente y como debería ser (...) Cuando el término reforma educativa es usado responde a este tipo de concepción de cambio político a la que refiero” (Ball, 2013, p.9). La política educativa, para él, se vincula con el deseo de hacer las cosas mejor, de cambiar o mejorar una situación.

En España, Viñao (1994, 2002, 2007a, 2007b) desde la historia de la educación estudia las reformas escolares vinculadas a la cultura de las escuelas. Considera insuficientes los análisis que realizan los historiadores de la educación, que enfatizan en la brecha entre la teoría, la legalidad y las prácticas, por un lado, y por otro, aquellos que consideran que en toda reforma hay grupos con intereses diversos. Él resalta los conceptos que, desde su perspectiva, brindan una mirada más comprensiva de las reformas educativas. Esos conceptos son el de cultura escolar y gramática escolar:

El carácter fundamentalmente histórico de la cultura escolar y a-histórico de unas reformas que ignoran su existencia, explicaría la superficialidad de las reformas educativas; el que éstas, en general, se limiten a rozar la epidermis de la actividad educativa sin modificar, pese a lo a veces manifestado, la escuela real, la realidad cotidiana de dicha actividad y la vida de los establecimientos docentes. Las reformas fracasan no ya porque, como es sabido,

todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados (...) sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho (...) (Viñao, 2002, p. 68)

Este autor sostiene que los historiadores de la educación han padecido una especie de ceguera que ha impedido ver la realidad cotidiana de las instituciones y las prácticas educativas áulicas, construyendo visiones analíticas limitadas sobre las reformas.

Viñao (2002) explica que el término reforma es de índole polisémica y análogo a un paraguas y que a su vez hablar de “reforma educativa” se compone de dos términos que tienen connotaciones positivas. Lo educativo, que remite a una actividad valiosa, y, que cuando se habla de reforma lo que viene a la mente es un cambio que mejora la situación existente e implica avance y progreso. Viñao se pregunta si puede identificarse reforma con mejora, avance o progreso. Y en ese sentido, Tyack y Cuban responden que no, que depende de la perspectiva, para unos la reforma puede implicar mejoras y progresos y para otros puede implicar cambios pero no avances.

En Argentina se destacan las producciones de Braslavsky (1995, 2006), Frigerio (2000), Imen (2008, 2009), Vassiliades (2008) y Feldelheber (2008, 2009, 2011). Es posible apreciar en estas producciones el análisis de distintos aspectos, pero en general se concentran en las reformas del sistema educativo argentino ocurridas en la década del 90 atendiendo al diseño de la política más que a la vida escolar. Otras, las menos, se orientan a analizar y reflexionar en torno de los cambios y continuidades entre reformas, es decir, entre la iniciada en 1993 y la del 2006. Sin embargo, no se encuentran en nuestro país publicaciones con relación a los impactos de la última reforma a nivel de las escuelas. En eventos científicos que convocan a investigadores de las ciencias sociales y en aquellos específicos de educación sí se advierte una preocupación por el tema, la reforma educativa está en la agenda de los investigadores del campo. Posiblemente la producción teórica y su difusión lleven su tiempo debido a que estamos ante procesos de reforma que aún están siendo porque al decir de Zemelman “el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual” (2005, p. 63).

b. Con relación al currículum

Son fundamentales los aportes la sociología de la educación que, a partir de la década del 60, se concentran en la denominación de Sociología del Currículo. La sociología del currículo aparece primeramente en Gran Bretaña de la mano de Bernstein y Young (Brígido, 2006; Forquín, 1987; Moreira, 1990) y sus aportaciones se consideran unas de las más profundas y originales.

Para Brígido (2006) el currículum se ha colocado en el centro de la sociología de la educación, especialmente a partir de 1960 en la corriente inglesa conocida como “New Direction Sociology”, o “Nueva sociología de la educación”. Esta autora sostiene que la sociología de la educación lo ha instalado como objeto propio de la disciplina, al punto de llegar a definir a la sociología de la educación como la sociología del conocimiento que se transmite en las escuelas. Analizar el currículum desde la perspectiva sociológica implica:

(...) descubrir cuál es la experiencia que los actores de la vida escolar, fundamentalmente alumnos y maestros, tienen del currículum, y qué resultados sociales tienen esas experiencias para estos actores (...) identificar los factores sociales que ejercen influencia sobre el currículum y las consecuencias sociales a que éste da lugar. El currículum es la expresión de los conocimientos, actividades y experiencias de aprendizaje previstas para la obtención de un determinado resultado, que constituye el objetivo de la acción educativa; este resultado se acredita, generalmente, mediante algún tipo de certificación o diploma. En el currículum se explicitan de manera más o menos clara, más o menos extensa, objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, secuencia temporal de las diferentes actividades, sistemas de evaluación a utilizar, etc. Siguiendo a Eggleston (1980), podemos decir que, para la sociología, el currículum constituye una pauta instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje que refleja la idea que la sociedad tiene de la esencia, distribución y accesibilidad del conocimiento (Brígido, 2006, p. 203).

Michael Young, quien en 1971 publica *Knowledge and Control- New Directions in the Sociology of Education*, sostiene que dentro de la Sociología de la Educación se identifica la aparición de un nuevo paradigma teórico que es la Sociología del Currículo. Young propone que “la tarea central de la sociología de la educación es, o debe ser, relacionar los principios de selección y organización subyacente a los currícula con sus ambientes institucionales e interactivos en las escuelas y clases y con la estructura social más amplia (Young, 1971, p. 24, citado en Bernstein, 1994, p. 169). Será entonces, desde este momento, una centralidad analizar los procesos sociales a través de los cuales se produce y perpetúa la relación entre contenidos escolares y estructura social. Moreira (1990) sostiene que Young reorientó la sociología de la educación, virando la preocupación por la estratificación social a la discusión por el conocimiento escolar. Young “(...) propone

considerar al conocimiento como conjuntos de significados socialmente construidos, y al curriculum, la enseñanza y el aprendizaje, como expresiones de la organización y el control del conocimiento” (Brigido, 2006, p. 209).

Basil Bernstein (1994) adopta una perspectiva que se centra en la construcción de las reglas que generan el discurso y la práctica pedagógica oficiales. Su tesis es que “(...) las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos” (Bernstein, 1994, p. 26). Define al código como un principio regulador que se adquiere de forma tácita “que selecciona e integra: a) significados relevantes, b) formas de realización de los mismos y c) contextos evocadores” (Bernstein, 1994, p. 27). De esta definición se desprende que ante significados, realizaciones y contextos relevantes¹³ y legítimos hay otros que no lo son. Bernstein expone que sus preocupaciones por las relaciones entre la estructura social y la trasmisión de la cultura en las escuelas, tiene lugar a partir de su propia práctica educativa. Él advirtió en los años 60 las discrepancias entre las prácticas comunicativas que requiere la escuela y las formas de comunicación a las que se inclinaban los alumnos, las considera sencillamente opuestas. Con esta idea se opone a las teorías de la herencia genética y apuesta a que las respuestas se encuentran en las prácticas culturales y comunicativas (códigos lingüísticos restringidos y códigos elaborados) y en las relaciones sociales en las que los agentes están inmersos. “En las agencias de reproducción cultural (por ejemplo, escuela, familia, prisión, hospital, etc.), las relaciones sociales que nos ocupan son relaciones pedagógicas entre trasmisor y adquirentes¹⁴” (Bernstein, 1994, p. 105). Para referirse a la regulación, al poder y al control en esas relaciones sociales Bernstein utiliza las nociones de clasificación y enmarcamiento. La clasificación define el principio de la división social del trabajo, la clasificación refiere a división, al aislamiento. La clasificación, fuerte o débil, establece la “voz” y los límites del potencial comunicativo legítimo (Bernstein, 1994). El enmarcamiento refiere a la localización del control sobre las reglas de comunicación, puede ser fuerte o débil y regula la forma del mensaje legítimo.

¹³Los significados relevantes para cada código constituyen relaciones privilegiadas y privilegiantes. “Privilegiadas, en el sentido de que tales significados, dentro del contexto, tienen prioridad, y privilegiantes, en el sentido de que tales significados confieren un poder diferencial sobre los hablantes” (Bernstein, 1994, p.108).

¹⁴Bernstein aclara que utiliza la noción de “adquirentes” y no la de “receptor” para destacar el carácter activo de los agentes.

Bernstein considera que el dispositivo pedagógico y las relaciones entre poder y saber son la precondition para la producción y reproducción de la cultura. Analiza los procesos de transmisión de la cultura que tienen lugar en la escuela y la gramática interna del control simbólico efectuado a través de prácticas oficiales, como ser el curriculum. Desde esta perspectiva, el curriculum escolar, en tanto discurso pedagógico realizado y regulado por el Estado, es producido en el *contexto primario* (proceso en el que el texto se desarrolla, se crean o modifican de forma selectiva ideas y discursos especializados), es reproducido en el *contexto secundario* (reproducción selectiva en distintos niveles, agencias y prácticas) y es recolocado en el contexto de *recontextualización* (campo o conjunto de subcampos que regulan la circulación de textos entre los contextos primario y secundario).

También en el ámbito inglés, Ivor Goodson parte de los aportes de la nueva sociología de la educación para el estudio del curriculum escolar. Considera que el currículum es 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). Estudió históricamente la geografía, la biología y otras materias escolares. Desde la perspectiva construccionista social analiza críticamente el Currículum Nacional de Inglaterra y Gales. Metodológicamente combina la historia y la sociología para estudiar cómo se construye la prescripción curricular. Insiste en que las investigaciones en torno al currículum adolecen de o descuidan una perspectiva histórica que contextualice la fase preactiva (Goodson, 2003) del currículum escolar. Señala:

En el sentido que Foucault asigna al término, la enseñanza y el currículum siguen siendo dispositivos disciplinarios exitosos, que manejan poblaciones y subjetividades con considerable habilidad. La construcción social del currículum preactivo es un elemento vital y todavía sustancialmente inexplorado de esos dispositivos y deseos (Goodson, 2003, p. 36).

Se pregunta ¿Por qué se ha prestado tan poca atención a la elaboración del currículum si es un artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados? Su preocupación radica que el curriculum al ser “la más notoria de las construcciones sociales” sea tomado como un elemento previamente dado.

Goodson critica duramente a las posturas que señalan que el aula es el ámbito donde el curriculum se negocia y concreta porque considera que no puede sostenerse la idea de que la definición del curriculum escrito es irrelevante. Estos estudios ven al aula como el “centro de la acción” o el “ruedo de la resistencia” (Goodson, 2003), lo que pasa en ella es

el currículum. Él reconoce al aula como un espacio de redefinición importante, pero cree que es una locura ignorar la importancia central de la redefinición del currículum escrito. Por ello, aboga por adoptar una concepción del currículo como construcción social, primero, en la prescripción y después en el nivel de la práctica o el proceso (Goodson, 2012).

En Australia, Stephen Kemmis también realizó importantes aportes al campo del currículum. Basándose en los intereses constitutivos del saber de Habermas: técnico, práctico y crítico, analiza no sólo el currículum sino también la teoría del currículum, es decir, la metateoría. Considera que los desarrollos y avances en el campo del currículum pueden comprenderse a luz de los avances más generales en la teoría social, pero a su vez cree que hay problemas que son específicos del currículum y que no pueden considerarse un reflejo de la teoría social general.

Desde una perspectiva constructivista del currículum analiza la aparición del currículum de la mano de la escolaridad de masas en Europa, historiza acerca de los distintos significados que fue adquiriendo el currículum y propone una teorización crítica acerca del currículum. Desde esa perspectiva apuesta a la investigación vinculada a la acción para la transformación:

(...) de esta forma comprometerse en la lucha para transformar el currículum escolar, la escolarización y las operaciones del estado en la educación, una lucha para emancipar a los estudiantes, profesores, padres y sociedad en general de las irracionalidades, injusticias y privaciones que habitualmente desfiguran tanto las vidas de los individuos como las estructuras de nuestra sociedad (Kemmis, 1993, p.165).

Sostiene que si solo se entiende al currículum como aquello que “tienen que” enseñar los profesores y sobre lo que ejercen un limitado control difícilmente se lo vea como la realización de un proyecto educativo de los profesores, la escuela, la comunidad o la sociedad en su conjunto (Kemmis, 1993).

Por otra parte, el sueco Ulf Lundgren, señala que el estudio del currículum requiere investigar cómo se organiza el conocimiento para su trasmisión y también qué supuestos subyacen en la trasmisión del conocimiento. En su libro “Teoría del Currículum y Escolarización (1992) presenta cómo se ha desarrollado históricamente el concepto de currículum atendiendo a que éste es siempre parte de un proceso social, económico y político más amplio. Para él el ordenamiento de la enseñanza y la evolución del currículum están inseparablemente unidos a la institucionalización y ordenamiento de la tarea

educativa, es decir de la escolarización obligatoria. Expone que para designar el orden de los estudios en la Edad Media se utilizaban los términos *studium* y *ordo* y posteriormente *ratio*; ya en los siglos XVI y XVII se utilizó el término “curriculum” para indicar el proceso temporal y recurrente de los estudios año a año; durante de la Ilustración se emplearon otros términos como *lehrplan* en Alemania que sustituyó al de curriculum. De todas maneras, y especialmente en el ámbito anglosajón, sobrevivió el término “curriculum”. Para su estudio, Lundgren construye el concepto de “código curricular”, que refiere al conjunto de principios fundamentales, cómo se selecciona, organiza y trasmite el conocimiento. Se remonta a la antigüedad clásica y llama “código curricular clásico” al conjunto compuesto por el *trívium* y *cuadrivium*¹⁵ en la antigua Grecia. Es un código con una división básica específicamente destinado al establecimiento y conservación del poder de la clase dirigente. Los cambios en las concepciones de hombre y el mundo en el Renacimiento y los inicios de la modernidad se expresaron en nuevos modos de pensar los procesos educativos y que marcaron el surgimiento de lo que Lundgren denomina “código curricular realista”, fuertemente influido por las ideas de Jan Amos Comenius. Posteriormente surgen el “código curricular moral” y el “código curricular racional”, el primero refería a los pilares de la nación, formar a los ciudadanos en sus deberes dentro de un estado, el segundo, primeramente tiene lugar en EE.UU. y se basa en el individualismo, el pragmatismo y el racionalismo. Por último identifica al “código curricular invisible”, sugiere que las estructuras previas de los códigos curriculares ya no son evidentes y que existe un cierto control ideológico e interesado sobre el discurso de la educación y sobre el curriculum.

En el ámbito norteamericano también es posible reconocer una tradición de pensamiento e investigación con relación al currículo escolar englobada en la Sociología del Currículo. Autores como Jackson, Popkewitz, Apple y Perrenoud han contribuido a la consolidación de una perspectiva de teorización e investigación. Especialmente a partir de los años 70 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

¹⁵El trívium incluía la gramática, la retórica y la lógica. Por su parte el cuadrivium se conformaba por la aritmética, la geometría, la astronomía y la física. El conocimiento puro estaba separado del conocimiento de la vida práctica para agudizar el intelecto y elevar la mente del mundo material (Lundgren, 1992).

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, 1968; Perrenoud, 1996, 2006). Perrenoud P. 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 currículo 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 currículo 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 P. en “La vida en las aulas” (1968). Este trabajo a partir del cual se construye la noción de currículo oculto, constituyó el punto de partida para pensar el currículo desde el punto de vida de la hechura diaria; Jackson a través de un trabajo de etnografía en el aula muestra cómo el elogio, el poder y la masa son constitutivos de la vida en el aula, se produce una red de interacciones entre docentes y estudiantes y entre éstos últimos, donde toman fuerza los aprendizajes implícitos, que no pertenecen al currículo oficial, sino al oculto. En este marco, Elliot Eisner aporta una tipología del curriculum. Para él existe el curriculum explícito, el implícito u oculto y el nulo. Recuperamos de sus aportes la noción de curriculum nulo, éste refiere a aquello que la escuela no enseña, a lo que deja de lado (materias, contenidos que no están incluidos en el curriculum explícito).

En el ámbito español, el curriculum como campo de estudio, reflexión e investigación adquiere fuerza en la década del 80 e íntimamente asociado a la Didáctica. Moreno Olmedilla (1998) realiza una genealogía de los estudios curriculares en España y considera que el libro de Gimeno Sacristán “El curriculum: una reflexión sobre la práctica” representa la mayoría de edad del campo en ese país. Con relación a ello sostiene:

(...) constituye el primer tratado sistemático sobre desarrollo curricular publicado en nuestro país que, además, hace un primer esfuerzo por reconstruir la tradición y la experiencia educativas españolas a la luz de los presupuestos del pensamiento curricular contemporáneo (...) estamos ante una concepción profundamente dinámica del curriculum escolar y de los estudios curriculares, en la que el curriculum se sitúa como mediador de significados entre sociedad y escuela, política y pedagogía, teoría y práctica, con el potencial de desempeñar simultáneamente el doble papel de control y de cambio de la

práctica. Así, el desarrollo curricular deja de concebirse como un proceso de toma de decisiones lineal, técnico-burocrático y secuenciado con exquisita precisión para pasar a conceptualizarse como un “accidente histórico” (McDonald, 1971), como un complejo proceso político y social en el que convergen, en distintos momentos, en distintos contextos y con distintas agendas, multitud de prácticas y de prácticos. A lo largo de este proceso de desarrollo, el currículum va configurando la práctica y, al mismo tiempo, dejándose configurar por ella (Moreno Olmedilla, 1998, p.10).

De esta tradición española, surgida del binomio (y sus bemoles) *Didáctica-Curriculum*, consideramos relevantes las producciones de Contreras (1994; 2010), Sacristán (1981, 1988, 2010a, 2010b, 2011, 2013a, 2013b), Torres Santomé (1991, 1994, 2009, 2011), entre otros.

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 es 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 ofrecen una mirada del currículum 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 empíricas y contribuciones teóricas sustantivas sobre los estudios del currículum, que engloban un conjunto amplio de problematizaciones. Aquí se mencionan aquellas que reconociendo la potencialidad del concepto de cultura para comprender cómo se incorpora en el currículum oficial la cultura hegemónica dominante, y cómo en la vida escolar se articulan tanto los valores, creencias, modos de ser y estar en el mundo de los sujetos con los valores y creencias promovidos por el currículum oficial. Especialmente nos interesan aquellas investigaciones vinculadas a las políticas y prácticas curriculares, como así también las que refieren a la cotidianeidad del currículum escolar (Barbosa de Oliveira 2006, 2013; Basto Teixeira, 2006; Berino et. al. 2009; Lopes y otros, 2013; Macedo, E. 2006; Macedo, E., Macedo R, y Amorim, 2009; Moreira, 1990; Tavares Silva, 2009; Tavares Santos y Oliveira, 2013).

Siguiendo con la producción brasileña, son sustantivas para esta tesis, las contribuciones de Tomaz Tadeu Da Silva y Veiga-Neto. Da Silva (1995, 1997, 1998, 1999) desde una

perspectiva pos-crítica resalta una visión dinámica de la cultura y del currículo, concibiéndolo a éste como prácticas culturales de significación. Sugiere la historización del campo del currículo, como así también el análisis del currículo oculto y de los procesos de negociación, conflicto y poder que acontecen en las escuelas. Analiza el nacimiento de los estudios del curriculum como campo especializado como así también describe el paso de las teorías tradicionales a las teorías críticas y poscríticas. Ve al curriculum como una práctica de significación, como un texto pasible de ser analizado como discurso. El curriculum es para él un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder en el que “(...) 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). En tanto elemento simbólico de la cultura, en el curriculum se producen disputas, luchas, tensiones por los significados de los diferentes grupos sociales involucrados. Da Silva (1997) recurre a la metáfora del colonialismo/poscolonialismo para analizar al curriculum como un territorio en donde se produce la construcción de posiciones dominantes/dominadas a través del conocimiento. En este sentido, el currículo es un territorio colonizado por representaciones y narrativas de grupos dominantes. Dada su perspectiva, Da Silva no podría quedarse solo con enunciar esto sino que propone descolonizar el curriculum. Es decir, descolonizar el curriculum de aquellos contenidos, representaciones y significados que operan y privilegian visiones dominantes sobre género, clase e identidad. Es necesario transformar críticamente el curriculum problematizando situaciones del presente que atraviesan niños y adolescentes, asumiendo el compromiso social y político inherente a la práctica educativa.

Por su parte, Veiga-Neto (2002a, 2002b, 2006, 2008) analiza las mutaciones en el mundo contemporáneo y cuáles son los efectos en el currículo desde los aportes de Foucault. Entiende al curriculum como una porción de la cultura en términos de contenidos y prácticas y como un dispositivo subjetivante. Contenidos y prácticas que son relevantes en un momento histórico y por ello llevados a la escuela, es decir, escolarizados. Analiza al curriculum en la intersección entre la cultura y la escuela aportando una mirada crítica. Todo curriculum escolar expresa no solo los contenidos relevantes y priorizados de una

cultura sino también aquellos desestimados. Veiga-Neto se interesa particularmente por la relación entre currículum escolar y las dimensiones de espacio y tiempo. Sostiene que el currículum funcionó, y aún funciona, para crear formas de distribución y significados espaciales y temporales. En la modernidad, señala, la el currículum funcionó como aquel artefacto parte de la maquinaria escolar que sirvió para romper con la concepción de tiempo y espacio medievales. Es más “(...) fue a través del currículum que la escuela contribuyó decisivamente para la creciente abstracción del tiempo y del espacio y para el establecimiento de nuevas articulaciones entre ambos” (Veiga-Neto, 2002b, p.164. Traducción propia del portugués). Para él el currículum implicó e implica en el presente minuciosas prescripciones para controlar el uso del tiempo tanto de estudiantes como de profesores. Propone el concepto de geometría del currículum para describir, examinar y problematizar las relaciones entre el currículum y las resignificaciones del tiempo y del espacio que están aconteciendo en el mundo contemporáneo.

En Argentina, la producción en el campo del currículum comienza a tener presencia en la década de los noventa. Fenney y Cappelletti (s/d) 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 currículum y la multiplicidad de sentidos que ellas implican. Desde un encuadre histórico aborda el currículum y los procesos de escolarización de masas, como así también la producción del contenido escolar, en tanto conocimiento socialmente significativo.

Algunas de las 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, Cols, Cappelletti y Feeney (2004), Feeney (2001), Hillert (2011). Dussel (1997, 2006, s/d) donde se analiza el currículum y las discusiones en torno a él durante la década del 60 en educación media, así como las políticas curriculares de la década del noventa en el contexto latinoamericano. Por otra parte, Ziegler (2001) analiza la reforma de los años 90 en la Provincia de Buenos Aires a partir de la recepción de documentos curriculares por parte de los docentes. Asimismo, es posible identificar una preocupación cada vez más

creciente en torno de la escolaridad secundaria (Acosta, 2008, 2011; Acosta y Pinkasz, 2007; Braslavsky, 1995, 200, 2001; Dussel, 2010; Terigi, 2008, 2009, 2010; Tiramonti, 2004, 2009, 2010).

Desde el campo de la sociología de la educación, Grinberg (2009, 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 currículum. 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 currículum 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 currículum 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).

2.2. Acerca de los Estudios del Currículum

En esta tesis abordamos los procesos de regulación y reforma curricular desde una perspectiva sociopedagógica y política, especialmente desde la sociología de la educación y los estudios del currículum.

El problema de investigación de esta tesis se sitúa en lo que podría denominarse un subcampo de las Ciencias de la Educación que son los Estudios del Currículum. Dogan (1993) sostiene que en el archipiélago de las Ciencias Sociales hay centenares de especialidades, sectores, campos, subcampos, nichos e intersticios. ¿Es el currículum un

campo de hibridación? Para comprender el territorio disciplinar en el inscriben los estudios sobre el currículum es preciso introducir algunos aspectos con relación al campo de la Pedagogía y a la conformación posterior de las Ciencias de la Educación. Al respecto, Ríos Beltrán (2005) expone: “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” (Ríos Beltrán, 2005, 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 50 modificaciones tanto en la denominación de carreras universitarias como en el ámbito de las políticas educativas del sistema escolar. En Argentina la carrera de Pedagogía, con una formación fuertemente filosófica, se cambia a Ciencias de la Educación¹⁶ 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.

Seguidamente, Woods (1979) señala que las cuatro materias que sustentan la educación son la filosofía, historia, psicología y sociología. Este autor anglosajón se pregunta: “¿Por qué debe uno enfrentarse con cuatro disciplinas al estudiar la educación? ¿Por qué no estudiar simplemente una disciplina de la educación? La respuesta más concisa a esta pregunta es que la educación no es una ciencia. Hay problemas educativos que varían considerablemente en envergadura y complejidad, pero no hay una serie de técnicas y procedimientos pedagógicos específicos con los cuales abordar estos problemas, y por tanto, es necesario recurrir a una o más de las disciplinas subyacentes (Woods, 1979, p.7).

Las ciencias de la educación nacen como un campo multidisciplinar, Woods señala que las disciplinas madres imponen por su propia naturaleza limitaciones para la conformación de las subdisciplinas, en este caso, historia de la educación, filosofía de la educación, psicología educacional y sociología de la educación.

¹⁶ “En 1958 se crea la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en reemplazo de los estudios de pedagogía. El surgimiento y expansión de estas carreras universitarias marcó la formación de un nuevo sector profesional, permanente y más especializado: los licenciados en ciencias de la educación. Entre otros ámbitos de inserción, este nuevo grupo profesional formó parte del personal de las oficinas técnicas creadas por el Estado desarrollista” (Suasnábar y Palamidessi, 2010, p. 69).

En Argentina 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. Woods (1979) sostiene en la introducción de 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.

Ríos Beltrán (2005) sostiene 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: de Pedagogía o Ciencia de la Educación a Ciencias de la Educación, que se da durante el siglo XX. Este autor toma la noción foucaultiana de saber sometido para explicar la constitución histórica de la pedagogía y su devenir. Esto es, la pedagogía como un saber descalificado, dependiente, insuficientemente elaborado, jerárquicamente inferior. “El paso del singular al plural se produce en Francia, en 1967, con la creación de los Estudios en Ciencias de la Educación en las Facultades de Letras. El surgimiento del plural materializó por completo, el efecto que produjo el estatuto desvalorizado de la “pedagogía” en Francia durante la primera mitad del siglo XIX e inicios del siglo XX”. (Ríos Beltrán, 2005, p.9)

Por otro lado, según Suasnábar y Palamidessi (2010), el campo de producción de conocimientos en educación tiene 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 currículum necesariamente hay que partir de este escenario complejo y que, desde su conformación, se definió multidisciplinar al interior de las ciencias de la educación y en las tensiones propias entre el campo de la política educativa y la academia universitaria.

El currículo constituye un campo históricamente configurado y tensionado por diferentes construcciones teóricas que suponen modos disímiles de concebirlo y actores que tienen diferentes niveles de participación en él. La configuración del currículo 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 (Kemmis 1988, Contreras 1994, Díaz Barriga 2003, Feeney 2010). Será alrededor de los años veinte en el contexto de industrialización estadounidense que comienza la preocupación por la racionalización, la construcción y el desarrollo del currículo (Da Silva, 1999; Contreras 1994). “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, 1999:21)¹⁷

Es importante señalar que se entiende al currículum, en tanto campo de estudio, como prácticas de teorización e investigación, y también como objeto social central de las políticas educativas y producción oficializada del Estado y otros participantes. Es lo que Díaz Barriga (2003) llama la distinción entre la disciplina y el concepto. “El surgimiento del currículum 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, culturales las que modelan la teoría y la metateoría curricular.

Dada su complejidad, el currículum es objeto de diferentes disciplinas que lo analizan y franquean (Grinberg et. al. 2009), como ser la pedagogía, la didáctica, la psicología, la política, la historia y la sociología de la educación. Esta multiplicidad de miradas que lo transversalizan es lo que aporta a su riqueza conceptual, pero también a su falta de acuerdo (Contreras, 1994). 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, et. al. 2009).

¹⁷ Traducción propia del portugués

En esta línea creemos que los “Estudios del Currículum” podrían considerarse como un campo híbrido. Nuevamente cabe retomar el debate recién señalado acerca de la configuración de las Ciencias de la Educación. Las Ciencias de la Educación (en plural) se instituyen en universidades como tal en el siglo XX. Reúne la complejidad e historia de cada una de las subdisciplinas que la conforman y de las disciplinas madres. Como señala Wallerstein (1997) alrededor de mitad del siglo XX se producen una serie de procesos a nivel internacional y de orden cultural, político, económico y 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.

Monfiglio (2002), recuperando los planteamientos de Dogan, 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" (Monfiglio 2002: 5).

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

A partir de esta primera problematización nos ocupamos a continuación de los debates y problematizaciones propios de los estudios del currículum.

2.2.1. -Elaboraciones parciales acerca de un objeto complejo

La propia palabra que algunos educadores calvinistas de final de siglo XVI utilizaron para designar una secuencia de estudios- currículum- remite para el carácter espacial de ese artefacto escolar: entre los romanos, currículum era el espacio o la pista de corrida en la cual los atletas entraban en competición. Como bien demostró Hamilton (1992), el uso escolar de currículum reflejó, desde el inicio, una preocupación tanto con la coherencia

estructural (disciplinar), cuanto con la secuenciación (orden/ordenamiento) de los estudios, de modo de imponer un mayor, más sistemático y más impersonal control del funcionamiento de la educación escolarizada. En ese sentido, ese constructo se coloca al servicio del movimiento de ordenamiento que, entonces, se expandió por Europa; o, para usar las palabras de Foucault, al servicio de la episteme clásica del orden y de la representación (Veiga-Neto, 2002, p.6).

Es posible identificar distintas perspectivas y teorizaciones en los estudios del currículo o al decir de Sacristán (2013) “elaboraciones parciales” sobre este objeto complejo de estudio. En el subtítulo anterior se mencionaba que, desde la institucionalización, en el campo del currículum se desarrollaron distintas perspectivas teóricas. Perspectivas que teorizan sobre el currículum o que intentan explicarlo, algunas de ellas se presentan como superadoras de otras. Lo claro es, que las perspectivas teóricas conviven.

El campo del currículum surge de la mano de la perspectiva técnica (Kemmis, 1988) a principios de siglo XX, específicamente podría mencionarse a Bobbit como representante de este primer momento de constitución con su libro *The Curriculum* de 1918. Luego será Tyler y Taba (Goodson, 2003; Kemmis, 1988) quienes hacia la década del 40 consoliden esta perspectiva en EE.UU. Durante el apogeo de la teorización técnica, década del 40 y 50, se vuelve dependiente de la ciencia aplicada, porque toma como “autoridad” básicamente a la psicología; el criterio de cientificidad de las ciencias naturales adquiere materialidad en el campo del currículo de la mano de la psicología conductista. Algunas características de este tipo de teorización curricular son: 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. Adquiere especial énfasis la perspectiva de la ciencia aplicada, la psicología conductista y la sociología, que empleadas a la educación resultó en la derivación de principios generales (Kemmis, 1988). Es representativo para efectos de mayor comprensión de este tipo de teorización el libro de Tyler de 1949 “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”.

En 1969 Schwab denunciaba que el campo del currículo estaba “moribundo” (y hasta en crisis) y se manifestaba en contra de lo que él argumentaba como la razón de este estado: el 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 currículo debía ser

práctico¹⁸. A partir de esta denuncia de Schwab se comienza a constituir un segundo momento en la teorización curricular que asume la forma de reacción contra la teorización técnica (aunque de algún modo Schwab reconoció el trabajo de Tyler). Kemmis (1988) denomina a este tipo de teorización: “práctica”.

La teorización práctica expresa, siguiendo la lógica planteada por Kemmis¹⁹, el interés “práctico” habermasiano, que “busca el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue de forma típica mediante las ciencias hermenéuticas...” (Kemmis, 1988). Esto produjo un viraje hacia la “práctica” en el currículo, que implicó un mayor protagonismo de los docentes (que son quienes están en las aulas cotidianamente) y la utilización de la “deliberación práctica” como herramienta juiciosa que permite decidir el curso adecuado de resolución. La preocupación de Schwab pasa principalmente por la inadecuación de la teoría curricular a la práctica, es decir, que la teoría y sus leyes generales y científicas no pueden abarcar la complejidad de la práctica educativa. Cuestiona a la ciencia social, a la psicología y sociología, por su ámbito de aplicación. Por ello no es posible definir el currículo a priori de las clases reales. No se puede partir de aspiraciones impuestas desde afuera sino empezar por los problemas y dificultades de las escuelas.

En la teorización práctica, según Schwab, 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 profesor adquiere mayor protagonismo y reconocimiento para participar en decisiones educativas, ya no son pensados “operarios” o “ejecutores” como en la perspectiva técnica. 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: si bien se habla del “cambio”, éste se refiere a la práctica docente reducida al espacio microfísico del aula, no al espacio institucional ni mucho menos social; el mayor protagonismo del docente está dado por la “deliberación práctica”, esto es la posibilidad de decidir y reflexionar sobre su propia tarea, pero no se habla de organización colectiva o colegiada; se sigue respetando el *statu quo* (Kemmis, 1988), en el sentido de ir modificando pero “por partes”, aceptando las instituciones y prácticas existentes sin desmantelarlas; y

¹⁸ Se sostiene la distinción aristotélica entre pensamiento técnico y práctico (Kemmis, 1988).

¹⁹ Stephen Kemmis expone en su libro *Más allá de la teoría de la reproducción* (1988) que se basaron (él y su equipo de la Universidad de Deakin, Australia) en Habermas¹⁹ para el desarrollo de la teorización curricular tripartita: técnica, práctica y crítica. “Habermas (1972,1974) distingue tres formas de investigación social en términos de sus “intereses constitutivos del saber”: los intereses humanos que guían la búsqueda del saber. Estos intereses dan formas características, muy específicas y diferentes, a la búsqueda del saber y a los productos de esa búsqueda. Habermas distingue entre los intereses técnicos, prácticos y emancipatorios del saber” (Kemmis, 1988).

por último, el no cuestionamiento de las políticas de escolarización estatales, las funciones de la educación y la transformación, es notable la ausencia de una construcción políticamente consciente.

Goodson (2003) sostiene que en los años 70 se produce un florecimiento del campo del currículum y una reorientación de sus preocupaciones centrales. Las perspectivas críticas²⁰ contestando e invirtiendo los fundamentos de las teorías tradicionales de la educación y el currículo, resaltaban el componente político y social de la educación como así también del currículo, en tanto construcción social.

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 a las relaciones de poder. Los Estudios Culturales por su parte permiten entender al currículo como campo de lucha en torno a los significados.

En suma, lo que aquí nos interesa señalar es que el currículo, en tanto campo de estudios dinámico, fue ampliando sus límites no sólo conceptuales sino también geográficos, en cuanto a producción sistemática. La influencia de estas perspectivas ha colocado en el centro de las teorizaciones sobre el currículo las nociones de cultura, relaciones de poder, discurso y prácticas de significación.

2.2.2. -Las perspectivas críticas y pos-críticas en el campo del currículum

Da Silva (1998) se pregunta ¿Cuáles son las formas mediante las que se puede pensar el currículum? Él expone las siguientes visiones del currículum y de la teoría curricular: En primer lugar identifica la “visión tradicional” (basada en una visión conservadora de la cultura (fija, estable, heredada) y del conocimiento (como dato, como información), basada por su parte en una visión conservadora de la función social y cultural de la escuela y de la

²⁰ Son interesantes los aportes de De Alba para comprender cómo nos apropiamos del discurso crítico. Ella señala en su libro “*Currículum: crisis, mito y perspectiva*” (2006) que el discurso crítico significó, en México, en alguna medida una incorporación mecánica, es decir un manejo superficial del mismo, que es lo que denomina *mito*. “(...) la complejidad misma del discurso y la inercia de las prácticas educativas institucionales, entre otras cuestiones, han propiciado que este discurso crítico fuera en muchas ocasiones como un mito que obstaculiza las transformaciones curriculares”(De Alba, 2006, p.17). Lo que sugiere, es una necesaria tarea de desmitificación de este discurso crítico, que permita seguir construyendo y criticando el currículo, entendiéndolo como una propuesta política educativa, para de este modo, apostar a la potencialidad que presenta para comprender la realidad educativa, transformar prácticas y delinear otras perspectivas.

educación); en segundo lugar, indica la “visión tecnicista” (similar en muchos aspectos a la tradicional, aunque ésta resalta las dimensiones instrumentales, utilitarias y económicas de la educación), en tercer lugar ubica la “visión crítica” (de orientación neomarxista, basada 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 currículum refleja y reproduce esa estructura) y en cuarto lugar presenta la “visión postestructuralista”, (que retoma y reformula algunos de los análisis de la tradición crítica neomarxista, resaltando el currículum como práctica cultural y como práctica de significado) (Da Silva, 1998).

En esta tesis se retoman especialmente aquellos aportes surgidos a partir de los sociólogos de la educación críticos y de lo que Da Silva (1999) llama Teorías Críticas y Pos-Críticas de los Estudios del Currículum. Da Silva (1999) presenta una breve cronología de los marcos fundamentales de la teoría educativa crítica más general²¹ así como de la teoría crítica sobre el currículo:

- 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 currículum
- 1979-Michael Apple, Ideología y currículo (1999, p. 30).

Da Silva 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 currículum. 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 currículum, sufrieron cuestionamientos, reformulaciones y modificaciones

²¹ A partir de los 70 se manifiesta en la producción curricular la influencia de las perspectivas críticas de la sociología de la educación. Bowles y Gintis, Althusser, Passeron, Baudelot y Establet, Bourdieu, que analizan y denuncian que la educación contribuye/reproduce a la desigualdad social a través de la selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento. Este movimiento teórico que comienza en los 60 se manifiesta fuertemente en la producción curricular de los años 70 y 80, en autores como Giroux, Apple y Pinar, entre otros, quienes también retoman los desarrollos teóricos de la Escuela de Frankfurt (de Adorno, Horkheimer y Habermas).

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 cultura. La perspectiva posestructuralista 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).

Junto a Da Silva entendemos que el pos-estructuralismo es un término bastante ambiguo que sirve para clasificar teorías y perspectivas, que se define como una continuidad y trascendencia del estructuralismo. Esos aportes estructuralistas y pos-estructuralistas permiten comprender al curriculum como: “1) una práctica de significación, 2) una práctica productiva, 3) una relación social, 4) una relación de poder, 5) una práctica que produce identidades sociales” (Da Silva, 1998, p. 67). Es claro el énfasis puesto en la cultura, la producción de significados, la producción de subjetividades y el poder, que manifiestan los estudios del curriculum en actualmente.

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, 2009a); síntesis que supone un proceso de inclusión/ exclusión de aspectos culturales de diferentes grupos de intereses. Veiga-Neto (2002) entiende al currículo 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 currículo 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.

El currículo es por excelencia uno de los medios que en la escuela produce subjetividades, el currículo 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. “El currículum produce, el currículum nos produce” (Da Silva, 1998: 74) La subjetividad se va disciplinando²², es decir los modos de ser, pensar, hablar y actuar. Las regulaciones pretendidas a través de las prescripciones curriculares producen al tiempo que limitan los deseos y expectativas de los docentes.

El currículo es un elemento discursivo (Da Silva, 1998), expresión de proyectos sociales amplios, que asume la forma de política curricular. En este sentido el currículo es discurso y texto prescriptivo y que se expresa en la cotidianeidad de las escuelas y aulas, produciendo efectos de sentidos en los sujetos. El texto prescriptivo supone para Foucault 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 (2003, p. 10-11).

Comprender al currículo 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 modos de pensar, hablar y actuar particulares. 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. Aquello que como orientación o recomendación se plantea, asume la cara de la directividad, de la ley o norma, del deber ser.

La normativa escrita es una instancia de problematización relevante (...): 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

²² “El poder disciplinario, en efecto, es un poder que en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de “enderezar conductas” (...) No encadena las fuerzas para reducir las; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. (...) La disciplina fabrica individuos, es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. (...) (Foucault, 1976: 175 en Grinberg y Levy, 2009: 31).

(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, 2000:217).

Aquel texto curricular está hecho para ser puesto en práctica, para ser producido y re-producido en las escuelas.

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 currículo 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. Y es en ese intersticio que se ubica la presente tesis.

2.3. Acerca de las reformas educativas

(...) hace años las escuelas están atravesadas por sensaciones de inadecuación, obsolescencia y, muchas veces, sinsentido. Sensaciones que pueden estar vinculadas –entre otras ligaduras- al hecho de que desde fines del siglo XX los sistemas educativos en los países occidentales, en general, y en Argentina, en particular, se vieron sujetos a la implementación de reformas que se construyeron y sustentaron sobre discursos que remarcaban tanto sus inadecuaciones como la necesidad de implementar los cambios que tendieran a ajustarlos a los tiempos y demandas actuales. Un conjunto de estrategias, tácticas y acciones se desplegaron con vistas a reencauzar a las escuelas, a los efectos de lograr esa nueva institución que, entonces sí, se reencontraría con el curso de la historia y los adelantos. Ya en la segunda década del siglo XXI, esas sensaciones no solo no desaparecieron, sino que parecieran haberse profundizado creando un ambiente de crisis y readaptación constante. La vida escolar parece dirimirse, entonces, entre la nostalgia de un pasado mejor que, paradójicamente, se presenta también como lo tradicional que debe ser modificado (Roldan, Venturini, Grinberg, 2013, p. 8).

Las políticas de reforma del sistema escolar se enmarcan en proyectos políticos y sociales más amplios y, por esto, tienen sus presupuestos y concepciones impresas. Entendemos aquí a las políticas de reforma como “(...) un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado” (Popkewitz, 1994a, p. s/d). Asimismo, es central entender que si bien las reformas del sistema educativo suponen racionalidades y control simbólico oficial, no atestiguan cambios lineales en las prácticas de las instituciones y/o los sujetos a los cuales refieren.

Siguiendo nuevamente a Popkewitz (1994b, 1996) entendemos a las reformas²³ escolares como tecnologías de regulación y gobierno. En este sentido constituyen prácticas sociales y políticas que “(...) tienen consecuencias significativas tanto para los procesos de legitimación como para la estructuración del yo” (Popkewitz, 1994b, p. 154). Las reformas escolares hacen énfasis en la capacidad y responsabilidad individual de los sujetos (Popkewitz, 1987, 1994b, 1996, 1997, 2000) que se relacionan estrechamente con la eficacia en la implementación de los cambios, así como con los posibles fracasos y obstáculos que se presenten. Entendida de este modo, la reforma escolar, implica una serie de mecanismos prácticos que intentan regular la vida escolar cotidiana, se intenta conformar y orientar las aspiraciones, deseos, modos de hacer, y hasta la moral de los sujetos (Popkewitz, 1996). Las diversas prácticas de la escuela 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 (Popkewitz, 1994b, 1997). Desde una concepción similar Ball (2002) expone que las reformas no son sólo mecanismos de cambios técnicos y estructurales, sino que también son mecanismos que pretenden “reformular” profesores, o mejor dicho, aquello que significa ser profesor.

Así, los procesos de reforma se constituyen en tecnologías de regulación social, o de re-regulación según Ball (2002) donde el Estado asume un papel crucial es el establecimiento de una nueva forma de control.

Esto es, "la formación y la actualización de las capacidades y atributos del SER del profesor" (Dean, 1995, p. 567). La reforma no cambia sólo lo que nosotros hacemos. Cambia también quién somos - nuestra "identidad social" (Bernstein, 1996, p. 73). Esto es, en la reforma de la educación "se trata de los poderes que vinieron a abatirse sobre la existencia subjetiva de las personas y de sus relaciones mutuas" (Rose, 1989 p. IX) (Ball, 2002, p. 5).

Según la perspectiva de Ball (2007) los procesos de reforma constituyen tecnologías de re-regulación. De forma tal que el estudio de las reformas es el estudio de las cambiantes relaciones del nexo saber-poder que vincula a los individuos con problemas de gobierno (Foucault, 2006, 2007a, 2007b; Grinberg, 2008, 2013; Veiga-Neto, 2010, 2011; Larrosa,

²³Popkewitz (1994) plantea que la palabra reforma alude a conceptos diferentes en el transcurso del tiempo. “Al comienzo del siglo XIX, la reforma se refería a la ayuda que se prestara a los pecadores para encontrar la salvación, pero a mediados del siglo XX , la reforma aludía a la aplicación de principios científicos como medio para lograr la ilustración y la verdad sociales. En la práctica actual, la reforma mantiene una cosmología milenaria, pero depende en parte de las ideologías concretas del individualismo y la práctica social” (p. 26). Aclara también que no es que exista una definición constante del término sino que su significado está en permanente cambio.

1994; Narodowski, 1994, Popkewitz, 1994, 1997, 2003; Pontgraz, 2013). La reforma como tecnología coloca en el centro de la mira a la subjetividad, inventando a través de la retórica propia nuevas identidades y 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” (Ball, 2002, p. 6).

Es frecuente, en tiempos de reforma, que se acuda a una retórica compuesta de términos que sugieren que el control se desplaza al individuo, como ser: autonomía, libertad, motivación, formación permanente, conducción, liderazgo, mediación en conflictos, innovación, cambios, flexibilidad, adaptación, competencias, planificación conjunta, participación, entre otros (Ball, 2002; Contreras, 1997; Feldfeber, 2008, 2011; Grinberg, 2008, 2011; Hillert, 2011; Imen, 2008; Popkewitz, 1994b, 1996, 1997, 2000). Este nuevo orden discursivo que impregna la retórica reformista está a tono con la racionalidad neoliberal (Barroso, 2011; Feldfeber, 2008; Jódar y Gómez, 2007), propia de la lógica del management (Grinberg, 2008).

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. Popkewitz (2006) señala que los cambios ocurridos en el escenario educativo son ejemplos de cambios en la regulación social. 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 la realidad educativa acorde a los presupuestos generales que se promueven. En los diferentes documentos y normativas que llegan a la escuela podemos leer cómo y 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.

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”. Con esto quiere explicar que, si bien el estado pareciera disminuir, no lo hace, sino que en la práctica su acción se ve reforzada por nuevas formas de control (por ejemplo la evaluación), consistente en:

(...) el modelo 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: “*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); 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). 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.

Jódar y Gómez (2007) utilizan las herramientas conceptuales foucaulteanas para analizar las formas de gobernar en el presente y cómo repercuten en las instituciones educativas y en la formación de las subjetividades. 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).

Ahora bien, según nos estamos refiriendo aquí, la reforma implicaría un nivel de acción desde la definición de política nacional y de implementación a nivel de las jurisdicciones y escuelas. En esa confluencia o intersección de ámbitos es que los procesos de reforma adquieren características particulares:

(...) Las reformas en educación se encuadran en la dinámica de fuerzas sociales contradictorias que atraviesan a la sociedad en un momento y contexto histórico pero no pueden sustituirlas o modificarlas por más que sean dispuestas en el articulado de una norma (...) lo reformable de la realidad educativa está condicionado por estos contextos históricos superpuestos y recientes de cambios y por instituciones y actores que han atravesado previamente confusos y conflictivos procesos de transformación (Ruiz, 2010, p. 125).

Ahora, si bien y desde ya los modos que adquiere la implementación de una reforma distan del diseño original, y esto 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. Sin embargo, el proceso de reforma activa dinámicas de cambio independientemente de la distancia o acuerdo de aquello planificado. La sola idea de reforma produce efectos de reformas.

Asimismo, las escuelas y los sujetos que la hacen diariamente pertenecen a tradiciones y estilos institucionales particulares y por tanto desde ya, todo proceso de reforma se asienta sobre tradiciones, prácticas y regularidades institucionales construidas y sedimentadas históricamente. Esto es aquello que Tyack y Cuban (1995) llaman la “gramática de la escuela”.

Viñao (2000) propone el concepto de “*culturas escolares*” que es similar al de “*grammar of schooling*” de Tyack y Cuban. Para Viñao las culturas escolares:

estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas

implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (2000, p. 59).

Ruiz (2010) en su análisis específico de las reformas educativas en Argentina expone que en nuestro país se suelen implementar por los cauces burocráticos y sin análisis de la ejecución y problemas de las anteriores políticas de reformas, específicamente refiriéndose a la LEN considera cuestionable la celeridad con la que contó tanto el proceso de debate/consulta como de sanción e implementación. Pero tal vez, no sea eso lo más llamativo, sino la recurrencia y proximidad temporal entre reformas, si pensamos en los efectos que producen. En todo caso la pregunta que nos orienta aquí, remite a los efectos de esos procesos en las dinámicas de la vida escolar. Esto es la regulación y la experiencia de esa regulación.

Por último, es oportuno señalar algo que reconocidos analistas de reformas vienen diciendo, y es que, cuando una nueva reforma avicina en educación hay una tendencia a la “amnesia” (Tyack y Cuban, 1995). Es decir, los reformadores y sus promotores parecieran padecer una especie de perspectiva a-histórica, que desconoce o al menos obvia lo que precede a una reforma. Goodson desde el construccionismo social, y en todos sus escritos, insiste en la importancia de una perspectiva histórica, que analice las prácticas y realidades que anteceden a lo nuevo. En este sentido, las reformas parecen estar investidas de un “poder mesiánico” que cambiará positivamente aquello que funciona mal y sacará del estado de crisis que se está atravesando. Para Viñao (2000) es justamente la falta de una mirada retrospectiva la respuesta al rasgo más característico de las reformas educativas: su superficialidad.

2.4. La reforma como tecnología (en sí) de regulación

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. Como sostienen Popkewitz (1994) y Ball (2007) las reformas tienen consecuencias en la estructuración del yo, entonces de lo que estaríamos hablando es de la producción de subjetividades. Las reformas interpelan al sujeto produciendo en él la auto-

observación: ver-se, analizar-se, juzgar-se, culpabilizar-se. Entendemos que “la reforma” en tanto práctica y tecnología de poder se vincula con la regulación, con la conducción y autoconducción de los sujetos. Con relación a las tecnologías Foucault señala 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 (Foucault, 1990, p.48)

Las tecnologías no son pensadas por Foucault de modo separado, sino que se producen de modo interrelacionado. Las tecnologías constituyen procedimientos prácticos a través de los cuales los sujetos nos observamos a nosotros mismos, advirtiendo nuestras faltas, habilidades, nuestra moral; son procedimientos sobre nuestro pensamiento y conducta.

Foucault a partir del estudio de la hermenéutica del sujeto en la antigüedad grecorromana dice lo siguiente sobre las tecnologías del yo:

Estas prácticas estaban constituidas en griego como *epimelēsthaisautou*, «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 *gnothisauton* («Conócete a ti mismo») (Foucault, 1990, p. 50)

Entonces las tecnologías del yo involucran el gobierno o cuidado de sí mismo. ¿De qué forma uno se gobierna a sí mismo? Foucault se está refiriendo a una ética de sí mismo, a cuidarse para ser más productivo, examinarse, establecer un arte de vivir, conectarse uno mismo con su ser.

Al respecto, Larrosa (1995) distingue cinco dimensiones que constituyen los dispositivos pedagógicos en relación con la producción y la mediación de la experiencia de sí: una

dimensión óptica (determina y constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo), una dimensión discursiva (establece qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo), una dimensión jurídica o moral (formas en las que el sujeto debe juzgarse a sí mismo de acuerdo a valores y normas), una dimensión narrativa (esencial para la construcción de la autoidentidad) y una dimensión práctica (qué puede y debe hacer el sujeto consigo mismo).

Es interesante el aporte de Larrosa en relación con: ¿Qué sucede cuando irrumpe una reforma en la vida escolar? Como lo planteamos más adelante, ello especialmente cuando se trata de procesos de reforma que son muchas veces vividos como “impuestos” y que “vienen de arriba”, como veremos más adelante. Cómo se articulan esas dimensiones a las que refiere Larrosa en tiempos que como los describimos antes involucran nuevos modos de ver-se a sí mismo y examinar-se con relación a cómo se realiza la propia tarea y a cómo responder a los requerimientos de las políticas de reforma escolar.

2.5. Acerca de las políticas curriculares: gubernamentalidad y dispositivo

De Alba (2006) señala que el currículo se expresa en disposiciones, legislaciones, acuerdos, normas, planes y programas de estudio, llámese políticas curriculares. Las políticas curriculares son aquellas políticas educativas que refieren específicamente al currículo y que representan un conjunto de decisiones legitimadas que inciden en las dimensiones más prácticas de la vida escolar. La autora sostiene que uno de los principales problemas del campo de estudios del currículo ha sido considerar sólo la dimensión estructural-formal del mismo, dejando de lado la dimensión procesal-práctica. Y quizá agregamos aquí pensar a estos dos como polos o ámbitos donde pareciera que la primera se agota al entrar en la segunda.

Las políticas curriculares en tanto acción racional y discurso oficializado intentan uniformar la vida escolar, atravesando diferentes niveles de producción: Nacional, Provincial y Establecimientos escolares. La política curricular, siguiendo una lógica que articula centralización-descentralización de decisiones, en Argentina reconoce tres niveles de diseño y producción del currículo (Grinberg y Levy, 2009a).

Para Grinberg (2008) toda propuesta o programa educativo supone un relato que guía, orienta y que funciona como esqueleto que articula y direcciona la voluntad, la producción y regulación de la conducta. En este sentido, entendemos que la conducta humana es concebida como algo que puede ser regulado, direccionado, orientada a fines concretos; que la voluntad admite la posibilidad de ser moldeada. Docentes y alumnos se ven interpelados por políticas curriculares que sostienen preceptos de cómo tienen que relacionarse, qué intercambios han de producirse, qué aprendizajes son los esperados, qué características tienen que reunir para ser los sujetos y ciudadanos deseables, qué contenidos son valiosos de ser aprendidos. En concreto, el currículo constituye el engranaje fundamental del dispositivo pedagógico y en tanto tal participa activamente en la producción de subjetividades (Grinberg, et. al. 2009).

Entonces, si conducir supone “inducir, mandar, dirigir, guiar, e implica ciertos resortes de cálculo acerca de cómo esto puede ser hecho” (Dean en Grinberg, 2008: 88), las prescripciones curriculares, entendidas como modos de regular las conductas, a la vez que proponen, dirigen y producen efectos de individualización. En tiempos gerenciales 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, como así también que dependerá de la creatividad, inventiva o motivación personal. La subjetividad se va moldeando bajo la consigna de volverse activos de su propio gobierno (Rose, 2007).

Los conceptos de gubernamentalidad y de dispositivo pedagógico son oportunos para pensar al currículo como constitutivo de éste último y como aquel que especialmente produce modos de regulación de las conductas de los sujetos en el día a día escolar. Para Foucault (2007) la gubernamentalidad refiere a:

1. El conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer de forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, y como instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad.
2. La tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente, no ha dejado de conducir hacia ese tipo de poder que se llama “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, desarrollando aparatos específicos de gobierno y una serie de saberes.

3. El proceso o el resultado del proceso por el que el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en los siglos XV y XVI en Estado administrativo, se vio poco a poco “gubernamentalizado”.

Rose (2007) expone sobre la gubernamentalidad:

(...) en el sentido que esta palabra fue usada por Foucault: 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 (Rose, 1993b, 1994) (Rose, 2007, p.115)

El dispositivo pedagógico en tanto conjunto y red de elementos que se refieren a la realidad educacional (Grinberg, 2008), involucra la producción histórica que asume el gobierno de la población. El dispositivo pedagógico involucra el despliegue de una serie de prácticas de conducción y autoconducción. La noción de dispositivo no puede pensarse separada de la de formación histórica, en tanto refiere:

(...) a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo...es la red que puede establecerse entre esos elementos (...) (Foucault, 1983)

Por su parte, Deleuze (1990) define el dispositivo como un ovillo o madeja, esto es, como un conjunto de líneas que siguen distintas direcciones pero que están relacionadas entre sí. Analiza el dispositivo en cuatro dimensiones: 1) curvas de visibilidad (hacer ver), 2) curvas de enunciación (hacer hablar), 3) líneas de fuerza y de poder y 4) líneas de objetivación (y de subjetivación). Este autor sostiene que “pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos” (Deleuze, 1990, p. 159). La noción de dispositivo remite también a las transformaciones fisuras.

La noción dispositivo pedagógico se constituye como formación histórica, sólo allí puede adquirir sentido y ser pensado. El currículo es parte de y propiamente un dispositivo pedagógico. Se conforma de elementos discursivos como no discursivos, de aspectos formales como prácticos, de prescripciones como de contingencias; pero que en definitiva es una pretensión de deber ser, de los qué y cómo de la enseñanza.

Al decir de Da Silva (1998) la política curricular:

(...) tiene efectos sobre el aula. Define los papeles de los profesores y alumnos, así como sus relaciones, redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. Determina qué es lo que se admite como acontecimiento válido y como formas válidas de verificar su adquisición. El currículum desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos, situando a otros en su lugar. La política curricular, metamorfoseada en currículum, efectúan finalmente un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo a otros (Da Silva, 1998, p. 63)

Las políticas curriculares constituyen parte central de los dispositivos pedagógicos. Suponen una determinada racionalidad ligada con la producción de subjetividad en tanto suponen regulaciones que comprometen a los actores educativos 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.

En síntesis, las políticas del currículum 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 (Marcondes y Moraes, 2013). Estos textos de política curricular son leídos e interpretados en las escuelas por los docentes para la planificación de las materias. En el caso que nos ocupa esta tesis, que es la recepción y puesta en acto de estas políticas en tiempos de reforma del sistema educativo, entendemos que se precisa de un estudio que incorpore una dimensión contextual para aproximarnos justamente a una comprensión del proceso de recontextualización política. A ello nos dedicaremos particularmente en el capítulo 5.

CAPÍTULO 3. REFORMA EDUCATIVA Y REGULACIÓN ESTATAL

3.1. Irrupción de la reforma en la escuela

3.2. Tiempos intempestivos de puesta en marcha de la reforma en la escuela

3.3. Cómo afecta a los docentes y directivos la puesta en marcha de la reforma en la escuela

3.4. Contexto de la práctica de la reforma: del diseño al “¿cómo hacemos?”

3.5. Lo nuevo como tecnología y cómo los sujetos se posicionan ante la retórica reformista

En este capítulo describimos y analizamos la recepción y puesta en acto de la reforma en las escuelas primarias y secundarias en las que realizamos el trabajo de campo. Organizamos cada subtítulo con relación a categorías de análisis construidas. De esta manera, comenzamos analizando cómo la reforma irrumpe en las escuelas desde el relato de docentes y directivos y cómo esa irrupción se relaciona con los tiempos intempestivos de puesta en marcha. Nos centraremos especialmente en cómo los sujetos viven la reforma y en cómo son afectados por las dinámicas de puesta en acto que se generan en las instituciones. Entendemos que la reforma adquiere diversos sentidos para los docentes y directivos. A partir del trabajo de campo vemos algunos de estos sentidos en los relatos de los docentes, para unos es vivida como un efecto de alivio, para otros como una continuidad, como una sorpresa e imposición, como cambio organizativo y para otros tantos como una suerte de colocación de “nuevas etiquetas” que no implica grandes cambios. Finalizamos analizando cómo la retórica reformista de lo “nuevo” se vuelve tecnología de regulación.

3.1. Irrupción de la reforma en la escuela

En Argentina en el año 2006 se sancionó la LEN N°26.206²⁴ y a partir de allí comienza a nivel provincial el proceso de interpretación y promoción de los cambios impulsados a nivel nacional. 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 2011 comienza la etapa preparatoria para la “puesta en acto” a nivel de las escuelas de la reforma.

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 2001²⁵. Esto supone que es recién en 2001 que se completa un ciclo entero de estudiantes cuya trayectoria escolar recorre la EGB3 y el polimodal. En el caso de la reforma en curso en el año 2013 se inicia a nivel de las escuelas un proceso de cambios que data del año 2006 (LEN). Entendemos que esta brecha temporal entre la sanción de las leyes de reforma y su

²⁴ Además de la LEN se sancionaron otras normas que introducen modificaciones en el sistema educativo, como ser la Ley 26.058/05 de Educación Técnico Profesional, Ley 26.075/05 de Financiamiento Educativo, 25.864/04 de 180 días de clase, Ley 25.919/04 de Fondo Nacional de Incentivo Docente y Ley 26.150/06 de Educación Sexual.

²⁵ Entre 1995 y 1997 se implementaron los dos primeros ciclos de la Educación General Básica en Santa Cruz. En 1998 fue el turno del primer año del tercer ciclo de la EGB para, entre 1999 y 2000 hacerlo propio el segundo y tercer año de ese mismo ciclo. Con respecto al Polimodal en el 2000 solo las escuelas de gestión privada comenzaron a instrumentarlo y finalmente en 2001 lo hicieron las escuelas públicas. (Informe Jurisdiccional, CIPPEC, 2003).

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 en la brecha temporal que mencionábamos anteriormente. 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. La cuestión de los tiempos de la reforma será analizada más adelante.

Para dar cuenta cómo los sujetos viven la puesta en acto de la reforma en la escuela, nos adentramos en los discursos de los docentes 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, 2009).

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 a los modos de significación de los sujetos. 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.

Veamos lo que dice una docente con relación a la llegada de la reforma en la escuela:

“La realidad es que a nosotros la reforma nos llegó de sorpresa. No se prestó para ningún debate, más que nada para con nosotros, los docentes (...) que digamos somos los actores principales en conjunto con los alumnos, no dieron lugar a diferentes opiniones, a discrepar, a sumar ideas. Porque una reforma se supone que más que nada si es en educación los principales actores que son los alumnos y los maestros nosotros tenemos que tener opinión, tenemos que debatir, que es lo mejor para nuestros alumnos (...) Porque lo principal es que acá hay (...) seres humanos que sienten, se emocionan...que a veces se sienten como que no son tenidos en cuenta. No son un mueble que se puede reparar, que se puede reponer” (María-Docente Escuela Primaria 2. Septiembre de 2013).

La docente resalta el carácter sorpresivo de la irrupción de la reforma. Esto permite al menos decir dos cosas, una, que fue “sorprendida” por la reforma y, dos, que una sorpresa nos suele “agarrar” desprevenidos. Para una sorpresa no estamos preparados, he ahí su

característica principal. Además, en el planteo de la docente es posible identificar el supuesto, que no deja de formar parte de las retóricas reformistas, de que implica a todos los sujetos de la escuela, al mismo tiempo que reclama que la hagan parte de la discusión. En ese mismo fragmento, la docente entrevistada menciona “*acá hay seres humanos*” y al hacerlo se incluye, se siente desestimada como protagonista de la reforma, también recurre a la comparación para expresar su sentir. Recuperamos la comparación que realiza por lo impactante que resulta, expresa: “*no son [los seres humanos] un mueble que se puede reparar*”. Esta expresión denota el nivel de afectación que provoca no ser tenido en cuenta, algo similar a no tener vida. La comparación con un mueble nos provoca pensar en que esta docente manifiesta su sentir, no es un objeto sobre el cual se pueden ejercer acciones sin consecuencias, sin afectarla. Para la política o para los que hacen política ella no es algo que puede disponerse como un mueble, cambiarse rápidamente de lugar o incluso prescindir.

Al respecto Viñao (2000) sostiene que “los profesores, supuestos agentes del cambio –también supuesto– son un problema para los reformadores, gestores y supervisores responsables, desde la administración educativa, de que las reformas se apliquen: son “el problema” (p. 73). Si bien no está claro que sean un problema, sí nos encontramos con docente que se sienten tratados como mueble y que se reconocen como protagonistas en segundo plano. Quizá el problema es que no son un mueble, sino como señala, seres humanos.

Esta misma docente y otra de la misma escuela remiten a la reforma como impuesta e improvisada. En lo que sigue podemos leer cómo la reforma aparece en la escuela como un desayunarse:

“nosotros nos enteramos, nos desayunamos que los chicos pasaban de primero a sexto grado” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

En este fragmento la docente enfatiza en uno de los cambios promovidos por la reforma (promoción acompañada)²⁶, resaltamos la expresión metafórica: “*nos desayunamos*”. De forma que una cuestión clave de la vida escolar aparece como ese desayunarse. La entrevistada se refiere con esto al momento de comunicación formal por parte del equipo directivo de la escuela de que se implementaría la reforma. Es una expresión utilizada, en el

²⁶Este aspecto se desarrolla en un capítulo posterior.

modo coloquial para denotar un modo abrupto de enterarse de las cosas, de las cuales no se tenía mayor conocimiento. Son los docentes quienes “se desayunan” con esta noticia y son los directivos de la institución los encargados de explicar al personal qué cambios se realizarán. Retomando aquello que decía otra docente el efecto sorpresa los desayuna. Es en este marco que nos referimos a la idea de irrupción que como en los siguientes fragmentos refieren a ese desayuno en las escuelas secundarias:

“como que fue todo de golpe. Fue repentino, fue muy brusco el cambio, no hubo realmente una preparación” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014) y continua 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 Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

“Nos parece muy engorroso” (Nahuel-Docente Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013)

Claramente estos dos docentes remarcan la brusquedad de la llegada de la reforma. Es por ello 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. La brusquedad, torpeza y nula anticipación con la que, según la vivencia de los docentes, se presenta la reforma en la escuela hace que su puesta en marcha se viva como un proceso “traumático”. El trauma no es menor, el trauma o sentirse traumado por algo, habla de la negatividad del asunto, de cómo afecta la subjetividad y cuán duraderas pueden ser las consecuencias para quienes se sienten muebles.

Gabriela, una de las docentes entrevistadas expresa “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 y/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.

Otra docente de otra de las escuelas también resalta la simultaneidad de la puesta en marcha

de la reforma y las titularizaciones docentes²⁷:

“todos me decían: -¡viste que se viene! Y yo les decía:-¡que 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 Escuela Secundaria 2. Noviembre de 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 a las claras la falta de comunicación efectiva a nivel de las escuelas. En una especie de “teléfono descompuesto” unos parecen tener mayor información que otros.

Ahora, las docentes entrevistadas de la escuela de gestión privada²⁸ observamos que, según comentan, vivieron la puesta en marcha de la reforma un tanto diferente. Probablemente la autonomía mayor de la que goza la escuela, les otorga otro margen de acción:

“cuando se venía el cambio como colegio ya habíamos tomado la decisión un año antes. ¿Cómo fue? Primero se hizo el cambio institucional, se unificó un ala del edificio todos los cursos del polimodal y EGB 3. Sufrimos porque esta es la parte vieja y la otra era muy linda. Ese fue el primer cambio fundamental. Entonces ese fue el primer cambio, el del espacio, que hubo que diseñar un aula porque nos faltaba una. Se tiró una pared, se sacó el gabinete psicopedagógico y la sala de pastoral para convertir a aula que nos faltaba (...) Nosotros todo ese año hicimos el cambio, que fue complicado” (Almendra-Docente Escuela Secundaria 3. Diciembre de 2014).

“La implementación de los cambios fue gradual. Si bien el cambio notorio fue este año, ya (...) veníamos haciendo los cambios (...) Es decir que acá fue dando gradualmente (Juana-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

En principio puede observarse que las docentes se incorporan en la toma de decisiones y en los cambios que hay que hacer. Hacen suya la puesta en marcha, se la apropian, sin dejar de lado que se trata de algo complicado. Sin embargo, a diferencia de lo traumático que

²⁷Es 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.

²⁸Luego se realiza la caracterización de cada una de las escuelas, pero vale decir, que la escuela a la que aquí referimos es de gestión privada y confesional; tiene los tres niveles educativos: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria y funcionan en un mismo edificio que ocupa una cuadra completa.

señalaban otros docentes entrevistados, una de ellas coloca el acento en el sufrimiento vivido por mudarse a un espacio más viejo y menos lindo. El contraste también se produce con relación a cómo se vive la llegada de la reforma. Aquello repentino e impuesto que referían otros docentes en sus relatos no aparece. Tanto estas dos docentes como la vicedirectora de esta escuela mencionan que se enteraron y se prepararon con tiempo. Anticipadamente, un año antes de la implementación, comenzaron a hacer modificaciones internas en la institución, más que todo vinculadas a la organización y uso de los espacios. El margen de autonomía y especialmente autarquía económica les permite el “paso a paso” y “gradualmente” según lo expresa una de las docentes. Más adelante nos detenemos en ello

Por otra parte, en el relato de los directivos de primaria nos encontramos con un punto de encuentro: cómo se conjugan la aceptación de la reforma con la adaptación a los cambios. El cuestionamiento por la participación en el debate o por los tiempos de la puesta en marcha, si bien no está ausente no ocupa un lugar de relevancia, como sí lo es en el caso de los docentes que no ocupan cargos directivos. A continuación se presentan dos fragmentos de entrevistas a directivos:

“Se venía viendo que era importante hacer toda esta modificación, pero no estaba garantizado todavía en relación al espacio físico, qué iba a pasar con los chicos de 7mo, 8vo y 9no...que escuela los iba a absorber, si las escuelas secundarias iban a estar ligadas a las primarias, si ellos pasaban en bloque o si iban a poder elegir. (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)”

“nos acercamos un poco a los cambios que estaban haciendo y a algunos documentos que ya habían analizado (...) nos fuimos adaptando” (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Hay preocupaciones presentes en sus relatos, pero cobra mayor importancia, posiblemente en vinculación al rol que desempeñan en sus escuelas, el hecho de poner a funcionar los cambios. La irrupción de la reforma es leída en clave operativa, como algo que “hay que hacer”. Queremos detenernos en esto porque los directivos asumen el rol de gestores en el sentido de que toman las riendas de “hacer que las cosas sucedan”.

Los directivos²⁹ de las escuelas son los principales responsables en generar la implementación de las diferentes políticas que llegan a la escuela, no solo las de reforma.

²⁹ Para mayor desarrollo sobre la función directiva en procesos de implementación de políticas ver Barroso (2005), Bocchio (2013) y Boccio y Errico (2012).

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 implementación donde los sujetos hacen según un esquema prefijado. Los directivos en tanto 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 política educativa y de garantizar la “buena interpretación” de los textos políticos. Con relación a la idea de la gestión en educación, Grinberg (2006) dice:

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 (Burlillaille, 2003), 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).

El directivo, en el discurso de la gestión, es el encargado de crear en su escuela las condiciones para la implementación de la reforma. 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.

En educación secundaria puede observarse una veta diferente con relación a la perspectiva de los directores de educación primaria. Aquí nos encontramos con que la sensación de la vicerrectora se parece mucho a las de los profesores:

“Para mí la implementación de ambos sistemas [se refiere a la reforma del 93 y a la actual] fue del mismo modo. Fue impuesto, ni siquiera nos dieron participación (...) nos bajaron” (Sandra-Vicerrectora Escuela Secundaria 1. Junio de 2014)

La vicerrectora de esta escuela secundaria coloca la mirada en la puesta en acto e incluso la compara con la reforma precedente. Encuentra similitudes en cuanto a la modalidad: imposición sin participación. Podemos analizar cómo su relato está en sintonía con la perspectiva de los docentes, tanto de primaria como de secundaria. La expresión de “nos bajaron” indica algo que no obedece solo a una sensación sino a lo que concretamente viven, una bajada literal de la reforma. Este último aspecto será profundizado en el capítulo

siguiente de la tesis.

En síntesis, la reforma escolar deviene en un otro que llega a la escuela *impuesto y desde arriba*, a ser *implementado* ajeno a los docentes y que no los hace parte del asunto, pero que sin embargo los ubica en el lugar de materialización de la misma. Es interesante notar un proceso de sustantivación de la reforma escolar, que pareciera tener vida propia, no se identifica claramente a los agentes y/o sujetos involucrados en la hechura, que para que una reforma acontezca alguien investido de autoridad pública tomó una decisión, que se expresa en marcos normativos y que sigue circuitos de implementación.

La reforma educativa aparece como otro, un sujeto, en contraste con un nosotros-los docentes/la escuela. Es oportuno decir que en las entrevistas se reconoce a la reforma, devenida sujeto, como algo, extranjero a la escuela que, desde afuera, viene a modificar la vida cotidiana y a imponer cambios en sus prácticas.

3.2. Tiempos intempestivos de puesta en marcha de la reforma en la escuela

Nos preguntamos aquí por los tiempos de la reforma, esto es cuándo identifican los docentes que se empezó a hablar de la reforma en su escuela, cuándo concretamente se pusieron en funcionamiento los cambios y por aquello que aparece como la brecha entre los tiempos de comunicación formal y la puesta en acto de la reforma; brecha que conforma una parte clave de esa puesta en acto.

Tanto docentes como directivos de primaria y secundaria sostienen haberse enterado de la reforma en el año 2012, específicamente en el segundo semestre y en los últimos meses de ese año. Sólo algunos de ellos tienen una tibia noción de que la reforma comenzó años anteriores. Es llamativo que ninguno de los entrevistados localizó temporalmente el año 2006 como el año en que se sanciona la Ley que promueve la reforma escolar:

“Marcela: te diría de Julio [de 2012] en adelante (...) Quizás decir Julio...es mucho, me parece que más sobre final del año (...) sí, mira, fue tan vertiginoso el cambio que a nosotros nos pasó que alumnos que no terminaban octavo y noveno se anotaban en la secundaria.

(...)

Investigadora: Esto que vos me estas comentando, en diciembre cuando terminaron el ciclo lectivo ¿Tenían una noción de lo que iba a suceder en Febrero [de 2013]?

Marcela: No, yo creo que lo empezamos a vivenciar a partir de este año (...) Creo que

el año pasado no tuvimos tiempo [risas]” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

“nos enteramos a fin de año y fue medio así. Estábamos transitando el año pasado [2012]” (María-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“El año pasado [2012], en diciembre, escuché que en 2013 se harían los cambios. Sí, fue a fin de año que escuche los rumores...que se comentaba...pero no estábamos seguros, porque la verdad esto hace más años atrás se había decidido” (Silvia-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Lo vertiginoso, intempestivo, del cambio para la directora de primaria provocó serias consecuencias como las que menciona, la división del tercer ciclo de la EGB y el desacople de los últimos dos años de ese ciclo y el paso equivalente a la secundaria. Es importante resaltar este aspecto porque una vez que la reforma anterior estaba consolidada se desconsolida ante la emergencia de una nueva transformación. Esta situación, según nos comentaba la misma directora en una charla informal, hizo grandes estragos. Ni ellos ni los alumnos ni sus padres sabían cómo proceder y cómo resolver el tema de la repitencia y el adeudamiento de materias. Los llamados inter-escuela fueron la manera de resolver en parte la convulsión producida por los tiempos de la puesta en acto de las modificaciones en ambos niveles del sistema educativo. Los directores y rectores se comunicaban entre sí para preguntarse sobre la condición particular de algunos alumnos.

Ante la pregunta acerca de si pudieron anticipar el año anterior los cambios que se darían al iniciar el año siguiente, la directora responde “no tuvimos tiempo”. Los tiempos no existieron para procesar lo que la reforma implica y cómo impacta no solo en la organización de la escuela sino en las prácticas educativas de los docentes, entre otros aspectos. Viñao (2000) expone con relación a los tiempos en las reformas escolares lo siguiente:

(...) 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 (Viñao, 2000, p. 77)

Los tiempos colisionan y, justamente, ya en el ámbito de las escuelas no siempre se ralentizan. 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, todo sucede allí, allí comienza la acción. Febrero es el mes en que inicia el ciclo lectivo, a diferencia de otros años el Febrero de 2013, además de las tareas usuales, fue un mes de grandes movimientos. Los docentes en las escuelas precisaron rápidamente ponerse a tono con la retórica reformista y la organización de las modificaciones. Así lo expresan:

“El año pasado [2012] al terminar el ciclo lectivo, la provincia manda una serie de cambios y modificaciones para el año 2013. Tuvimos que hacer un análisis ahí...un poco sobre la marcha” (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

“Pero justo te lo avisan a fin de año, cuando vienen las fiestas y no se puede hacer nada. Entonces tapa todo” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

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. Las palabras de Débora, docente de escuela primaria, son elocuentes. Ella sostiene que las festividades de finales de año “taparon” el asunto. Pero más que ello, su interpretación es que fue una estrategia interesada de “los del gobierno” que “te avisan” cuando las clases terminan y los docentes entran en vacaciones. 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 siguiente. En otro momento de la entrevista, la misma docente dice:

“El año pasado [2012] nos informaron, a fines de año, de la nueva ley...o de la nueva reforma. Que ya estaba implementada...o firmada desde hace ya...aprobada desde abril del año pasado. Recién a fin de año [2012] nosotros nos enteramos (...) yo escuché el run-run” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Se aprecia en el fragmento recién presentado cómo entran en juego nociones sostenidas por la docente con relación a los temas centrales hacia donde orienta la investigadora. Cuando la investigadora pregunta por la reforma en la escuela, la docente contesta con su propia interpretación: hace referencia a la “nueva ley”. En toda la entrevista seguirá utilizando esta expresión. Es un supuesto presente en su declaración el hecho de que “algo nuevo” llega a la escuela a modificar un estado de cosas, que tiene fuerza de ley y por ello se impone.

Creemos que esta asociación de la reforma con la ley expresa las significaciones producidas por la docente en torno a este tema pero también a la efectividad de la retórica reformista que gira en torno a la cuestión legislativa.

También y nuevamente encontramos la alusión al año 2012, pero aparece una difusa noción en torno a “*estaba firmada*” y el “*nos informaron*”. La docente reconoce una brecha temporal en la política educativa, entre el texto de la reforma y la comunicación y recepción a nivel de las escuelas. Esto también lo perciben otros:

“en realidad los cambios en educación comenzaron en el 97. Que es cuando la primaria pasa a EGB y ese es el primer cambio. Y a partir del año pasado [2012], en esta provincia, porque esta provincia tiene tiempos distintos a los que tiene la nación. Pero no solo nuestra provincia, también Jujuy y Salta fueron las últimas provincias en adherir a la ley” (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Es interesante destacar que la directora asocia de primeras el cambio en educación con la década del 90 y seguidamente menciona el año 2012. Es decir que reconoce en un tiempo histórico provincial los dos momentos de reforma del sistema educativo. Ella agrega un nivel más a considerar en el análisis de la recepción de la reforma, que también habla de los tiempos que es lo que ella menciona como “*la nación*”. Los tiempos de la política nacional no van en simultáneo con los tiempos de la política educativa provincial, como ya lo mencionamos anteriormente. Si bien en la retórica pareciera casi no haber diferencias sino acuerdos, con los tiempos parece pasar algo distinto. Tal vez la Patagonia es para las políticas también aquella tierra lejana a la que cuesta llegar. Al decir de Covaro (1983): “Tierra que mira desde el sur (...) que madura lentamente. Necesita de muchos soles, repetidos, anunciados casi desde el mismo origen del viento. Todo parece demorarse largamente”³⁰.

Las políticas educativas recorren tres niveles: el nacional, es decir el Consejo Federal de Educación, el provincial representado por el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz y el institucional, en este caso las escuelas de educación primaria y secundaria. Como ya dijimos, en Argentina en el año 2006 se sancionó la LEN y a partir de allí comienza a nivel provincial el proceso de interpretación y promoción de los cambios impulsados a nivel nacional. En tanto, en la provincia de Santa Cruz, desde el rastreo de documentos

³⁰“Memorias del viento” se llama la obra poética de Covaro donde con gran claridad expresa las inclemencias y vivencias de la Patagonia argentina. Presenta a esta tierra de viento como aquella que invita a prosperar sueños de forasteros. Forasteros que dejarán de serlo una vez que se queden a vivir en ella, restando importancia al cuándo y de dónde vienen.

oficiales puede advertirse que a partir del año 2011 comienza la etapa preparatoria para una “puesta en acto” que es más bien pensada como implementación a nivel de las escuelas de la reforma y, desde el relato de los docentes en el año 2012. Entonces, la provincia adhirió a los lineamientos nacionales de reforma en 2011, en ese año comienza el proceso de recontextualización (Bernstein, 1996) a nivel jurisdiccional³¹ de los textos políticos producidos a nivel nacional³². La pregunta en sí no es si está bien o está mal. La cuestión quizá es que si bien se toman un tiempo para la implementación provincial ello no implicó más tiempo para pensar con las escuelas. 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 Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013)

“en el 2012 se fue comentando y también hubo reuniones. Nosotros todo ese año hicimos el cambio” (Almendra-Docente Escuela Secundaria 3. Diciembre de 2014).

Tal como lo relatan las docentes, la reforma se presenta como rumor y comentario. Y la reforma se vuelve sujeto. Es importante resaltar que ambas docentes mencionan que en noviembre del año 2012 se enteran, por rumores, que en 2013 ya empezaría la secundaria obligatoria de 5 años y de modo repentino o “de un solo saque” en palabras de una de las profesoras.

Los tiempos definidos desde el Consejo Provincial de Educación³³ para la puesta en acción

³¹Se destacan los siguientes documentos provinciales referidos a la Educación Primaria: Lineamientos para la mejora Pedagógica e Institucional del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (Acuerdo 1069/09, CPE); Nueva Denominación de las Escuelas Primarias (Res. 3145/ Dic/12, CPE); Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Primaria en Santa Cruz (Res. 27/13, CPE); Pautas para evaluación, acreditación y promoción (Anexo I, Res. 2822/13, CPE); Promoción Acompañada: una nueva oportunidad para que todos puedan aprender y seguir aprendiendo más y mejor (Anexo II, Res. 2822/13, CPE). En cuanto a la Educación Secundaria: Fundamento del proyecto político pedagógico de la Educación Secundaria Obligatoria de la Provincia de Santa Cruz (Acuerdo 232/10, CPE); Hacia la construcción de la Educación Secundaria en Santa Cruz. Resignificación curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria (Diseños curriculares-versión preliminar/11, DPES, CPE); Documento Base, Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz (Res. CPE. 26/12); Lineamientos para el Régimen Académico del Colegio Secundario Obligatorio (Dirección Provincial de Educación Secundaria/13 (DPES), CPE); Estructura Curricular para los Colegios de Educación Secundaria Orientada (Documento de consulta N°1/14, DPES, CPE); Camino a la Redefinición de las Orientaciones de los Colegios Secundarios de la Provincia de Santa Cruz (Documento de consulta N°2/14, DPES, CPE).

³² Entre las principales resoluciones del Consejo Federal de Educación para la escolaridad secundaria relevamos: 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); Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria (Res. CFE N° 103/10).

En cuanto a la primaria: Políticas de Enseñanza y desarrollo curricular. Plan de Trabajo 2007 (CFE); Políticas Prioritarias para el nivel Primario (CFE, s/d).

³³ En la provincia de Santa Cruz en el año 1995 se eliminó el Ministerio de Cultura y Educación. Según el informe jurisdiccional del CIPPEC “(...) la provincia encaró un proceso centralizador caracterizado por la fusión de los dos organismos que hasta entonces habían sido responsables de la administración de la educación: el Ministerio de Cultura y Educación, y el Consejo Provincial de Educación. Sin

de las políticas irrumpen en la escuela, primero a través del “cotilleo, rumor y humor” (Ball, 1989, p.215) 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, Villagran y Bocchio, 2015).

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 los docente por cómo organizarán las novedades impulsadas por la política educativa.

3.3. Cómo afecta a los docentes y directivos la puesta en marcha de la reforma en la escuela

En este punto describimos cómo la reforma y su puesta en marcha afectan a los docentes y directivos de las escuelas primarias y secundarias, dando cuenta de cómo la reforma en su puesta en acto produce múltiples sentidos y afecta de diversas maneras a los sujetos. Desde el efecto de alivio producido al énfasis en los aspectos meramente organizativos, atravesando la sorpresa, la imposición y la angustia por no saber “los cómo hacer”, a concluir que es más de lo mismo o un cambio como continuidad.

-La reforma como efecto de alivio en la escuela primaria: por fin me los quité de encima

Recuperamos, aquí, en la escuela primaria uno de los efectos que la reforma provoca en los docentes y directivos. El efecto de alivio o el “por fin me los quité de encima”, aparece como una recurrencia en las narraciones de los entrevistados. Efecto de alivio que se vincula al hecho de que los profesores de educación secundaria ya no ejercerán en educación primaria y que la matrícula se verá reducida ya que una gran cantidad de alumnos que asistían a la ex EGB3 ya no estarán en la institución.

Veamos lo que dice la Directora acerca de la implementación de la reforma en su escuela:

embargo, el hecho de que ambas estructuras se unificaran bajo el Consejo Provincial de Educación, diferencia a Santa Cruz de las líneas de reformas impulsadas desde la mayoría de las jurisdicciones, donde la tendencia, en cambio, fue la de disolver los Consejos y fortalecer los Ministerios” (CIPPEC, 2003, p.37).

“(…) nosotros empezamos el año pasado a trabajar con este cambio (...) de implementación de la nueva ley. En donde nos empezaron a preparar en función de...por ejemplo...la modalidad de extensión de certificados de estudio, cómo los chicos iban a tener que ir recuperando las materias, aprobando las materias, en relación a que tendrían que ir pasando a otra instancia, a otro nivel (...)” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

La directora desde su posición y perspectiva hace una valoración positiva sobre la reforma o de la “nueva ley” en sí, pareciera que esta valoración se vincula a los aspectos organizativos y administrativos de la escuela. Ella menciona “*nos empezaron a preparar*”, aquí se refiere al rol que desempeñan los supervisores de nivel, quienes fueron los encargados de informar a los directores de escuela los asuntos del nivel en el que tienen incumbencia. Ellos adquirieron un lugar central para garantizar, como más adelante nos ocupamos, de la “buena interpretación” de los textos políticos. Son los supervisores quienes empezaron a preparar a los directores de la primaria en los asuntos administrativos, de cómo hacer “los papeles” y en aspectos más vinculados a “lo pedagógico” en torno a la evaluación y promoción de los alumnos. A partir de lo dicho por la directora entrevistada puede observarse cómo en la preparación de la reforma se pone el acento en los aspectos más burocráticos de la escuela, a fin de no cometer errores.

En reiteradas oportunidades de la entrevista la directora de la Escuela Primaria 1 menciona que la implementación está teniendo un efecto de “alivio”:

“Teniendo el 8vo y 9no la problemática de los adolescentes es diferente; y ahora de alguna manera si bien hay algunas dificultades propias, reales, de las edades de los alumnos se minimizan bastante en relación a que la escuela volvió a recuperar ese espacio en otros tiempos. Para nosotros fue como “ahhhh”, un alivio” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“Para nosotros fue administrativamente tener menos grupos un alivio en todo caso más que una preocupación” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“ahora solo hay maestros. Con toda la responsabilidad administrativa, boletines, registros...que en otras escuelas eso lo hace el preceptor. En nuestro caso, la dinámica esa la manejan los maestros. Sí, fue un alivio. Porque trabajar con profesores, con horas cátedra, todo eso implicaba un movimiento diferente...éramos tanto primaria como secundaria (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

La vicedirectora de la misma escuela primaria también coincide en que la reforma implicó alivio:

“fue un alivio (...) Se hacía un poco más complicado organizar horas de los profesores más de los maestros. Entonces, más que nada era esa integración que costaba un poco

y que siempre costó. Pero a comienzo de año ya cuando los profesores fueron designados, y según la designación, ya la parte administrativa como que se fue calmando, ya no tanto administrativo, porque nos llevaba muchísimo tiempo” (Ana-Vicedirectora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Nuevamente vemos como la vicedirectora, en este caso, coloca las tintas del alivio en la organización de los cargos de los maestros y las horas cátedra de los profesores.

Siguiendo a Viñao (2000) las reformas en su implementación adquieren efectos reales, que son inesperados, imprevistos, opuestos a los deseados y realmente propuestos. En este caso la idea de alivio es seguramente uno de esos efectos inesperados. Ello entre otros motivos por dos cuestiones: primero, porque los alumnos (o los adolescentes y sus problemas) ya no están en la primaria y segundo, porque ya no tienen que lidiar con los profesores y las horas cátedras propia de la modalidad organizativa del tiempo en la secundaria. Algo del por fin me los quitó de encima funciona en la escuela primaria. Es decir que ese alivio está dado por lo que no está. Por aquello que molestaba y desapareció. Según la Real Academia Española (RAE) aliviar, en una de sus acepciones, significa quitar a alguien o algo parte del peso que sobre él o ello carga. Para los directivos de la primaria implicaba una sobrecarga no menor el hecho de ser a la vez “primaria y secundaria”: con la reforma de la Ley Federal de Educación la primaria tuvo que albergar una franja etarea que históricamente correspondía al ámbito de la educación secundaria. Si bien ampliaba la obligatoriedad más años (pero que era restada en la educación secundaria, ya que desde la política educativa el Polimodal no garantizaba la obligatoriedad) generó gran malestar en las escuelas primaria. Tanto alumnos y profesores provenientes de la secundaria que comenzaron a trabajar en EGB 3 encarnaron problemas para la primaria. Eso permite entender porqué para las escuelas tener menos estudiantes y por tanto menos cursos y que los profesores tuvieran que volver a reacomodarse en secundaria provoque ese efecto de alivio. Probablemente ese efecto de alivio no fue tal para los maestros que tuvieron que volver a encargarse de tareas que no estaban haciendo, como la elaboración de boletines, control de cuadernos de comunicados y redacción de notas informativas, porque los preceptores o auxiliares que tenía la primaria también tuvieron que volver a la secundaria ya que sus títulos de base eran de este último nivel.

-La reforma en la primaria: el cambio como continuidad que no implica nada nuevo o la vuelta a la escuela de antes... (¿Cuál antes?)

Otras de las formas de ver a la reforma que identificamos tiene relación con “volver a lo de antes” como una especie de retorno a lo conocido y, por otra parte, con sentir una continuidad con lo que ya se viene haciendo. El “antes” es impreciso, antes podría ser el año pasado, la semana o el día de ayer o hace cincuenta años.

“A nosotros como escuela, digamos que nos benefició el hecho de que la escuela volvió a recuperar los espacios que tenía anteriormente, (...) la escuela volvió a recuperar ese lugar que tenía hace tiempo atrás (...)” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Si vinculamos lo dicho por la directora con lo analizado en el punto anterior, podríamos decir que ese recuperar “espacios que se tenían antes” se refiere a espacios físicos, puesto que las aulas propias de la primaria fueron utilizadas para las secciones del tercer ciclo de la EGB 3. Pero nos preguntamos también si ese espacio recuperado del que habla no corresponde a la primaria en tanto espacio social históricamente construido, con regularidades y prácticas propias a su dinámica, con funciones socialmente asumidas. Es decir, y estamos hablando de la imagen construida en torno a lo que la escuela primaria es o debería ser. Es interesante recuperar el análisis efectuado por Diker (2010) respecto de cómo funciona el recurso de apelar al pasado. Por un lado está la imprecisión cronológica sintetiza en la expresión “antes”. Por otra parte la evocación del pasado más que un carácter histórico lo que denota es un carácter mítico: “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” (p. 128). Probablemente, ellas, las 2 reformas, provocaron en los equipos de docentes esa memoria, ese mito de un pasado tranquilo. A continuación se presentan dos fragmentos que entendemos aportan en ese sentido:

“ahora, estamos como más unificados, en cuanto a criterios, evaluaciones, en cuanto a normas de convivencia. Hay un montón de cosas que la escuela primaria volvió a recuperar” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“En ese aspecto creo que para nosotros es altamente positivo (...) no fue mucho lo que hubo para acomodar porque no era nada nuevo lo que venía. Sino mantener lo que veníamos trayendo históricamente. Para nosotros no fue tener que adaptarnos a algo

nuevo, sino dejar de preocuparnos de alguna manera de cosas que traía consigo tener 5 secciones con adolescentes de quince y dieciséis años. No fue en ese sentido significativo para nosotros el tener que acomodarnos a una situación nueva” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Según sus relatos, la escuela primaria volvió a recuperar “cosas” con la reforma actual, por ello es vista como “altamente” positiva, porque además no había mucho que acomodar (si es la vuelta a lo conocido) y doblemente beneficiosa porque no hubo que preocuparse más por los problemas del tercer ciclo de la E.G.B. Otra característica del uso del pasado como recurso discursivo es su función normativa. Diker (2010) sostiene que lo que el pasado trae no es la escuela en su historicidad sino en su esencialidad y pretendida universalidad. Ahora bien, y aquí está lo interesante, este recurso de apelar al pasado es a-histórico porque naturaliza a la escuela y además de ello imposibilita la percepción del cambio³⁴. Estas expresiones obedecen a elaboraciones de los sujetos para poder otorgar sentido a lo que está sucediendo, utilizando sus propios marcos interpretativos social e históricamente construidos.

Una docente de otra escuela primaria también evalúa positivamente a la reforma, por esa vuelta al pasado:

“A mí me parece que es positivo, que la primaria sea nuevamente de siete años y la secundaria de cinco. Yo creo que en Argentina no se tendría que haber modificado el sistema educativo con la Ley Federal. Pero en este país se hace todo al revés. Siendo que ya habían tratado de imponer esto en otros países y que no funcionó. Acá en Argentina si lo hicieron...y viste fue todo mal. Un fracaso. Así que mejor que ahora se volvió a lo de antes” (Silvia-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

En lo que plantea la maestra entrevistada hay un juego de asociaciones: por un lado la reforma actual es vista positivamente porque se vuelve a lo de antes, es decir una asociación de lo nuevo con lo viejo y a su vez con una adjetivación positiva, por otro lado, la reforma del 93 es vista como negativa y como un fracaso, emergiendo la asociación de la política educativa argentina con la copia y el fracaso. Apreciamos en las palabras de esta maestra una lectura de la política educativa de reforma de estilo lineal: reforma-fracaso-reforma-éxito. Es decir, sólo es positiva y exitosa la reforma porque se “volvió a lo de antes”, y allí también hay continuidad con la primaria conocida, pero se dejan de lado otros aspectos profundos de la reforma.

³⁴Diker (2010) señala una tercera característica del cambio apelando al pasado y que es el deterioro. En el caso de los fragmentos de entrevista aquí analizados no nos encontramos con esta caracterización sino más bien lo contrario.

- *La reforma como combo o el combo de la reforma: sorpresa, imposición, improvisación.*

En apartados previos de este mismo capítulo desarrollamos cómo los sujetos viven la llegada de la reforma en la escuela. Destacamos allí que varios de ellos, sobre todo docentes, señalaban la imposición como principal característica de esta reforma. Aquí lo que queremos introducir es la idea de cómo la suma de la imposición, lo sorprendente y la cuota de improvisación conforman un combo que al decir de Ball (2012) convulsionan el contexto de la práctica y que probablemente incluso las reformas y sus mejores intenciones consiguen efectos directamente opuestos:

“había rumores...que sí...que no...que viene la ley, y bueno fue impuesto, sin ningún lugar a debate. Después hubo las titularizaciones en secundaria, que fueron un desastre, que fueron hechas sobre la marcha, improvisadas como todo” (María-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“La realidad es que a nosotros la reforma nos llegó de sorpresa. No se prestó para ningún debate” “fue impuesta” Nosotros nos encontramos con que de un día para otro teníamos que aplicar esta ley, como fue la ley federal de educación, que también fue impuesta... (María-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“como que fue todo de golpe. Fue repentino, fue muy brusco el cambio, no hubo realmente una preparación” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

“Fue impuesto” (Silvia-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Para María, Silvia y Gabriela, docentes de primaria y secundaria, la reforma fue impuesta. Para referirse a los tiempos usan expresiones como “sobre la marcha”, “improvisada”, “de un día para otro”, “todo de golpe”. Por su parte el cambio es caracterizado como “repentino”, “brusco” y sin preparación. Realmente conforman un conjunto de aspectos que se tornan convulsionantes de las prácticas en las escuelas y también con impactos en la subjetividad. Veamos el siguiente fragmento de entrevista:

“Generalmente nuestro país tiene esta anomalía...de que las cosas son de un día para otro. Y somos personas, y las personas necesitamos adaptarnos. Necesitamos capacitarnos, necesitamos analizar, y a veces los tiempos no son los necesarios” (Mónica-Vicedirectora Escuela 2. Noviembre de 2013)

Decimos justamente que las reformas afectan la subjetividad ya que en el centro de la retórica de las mismas están los sujetos-objetos de las políticas (Ball et. al., 2012). La

Vicedirectora parece señalar una obviedad, pero que no lo es, “somos personas”, como diciendo ¿A caso los políticos y agentes impulsores de la reforma no se percatan de esto? El tiempo aparece como en dos ritmos. Por un lado ralentizado entre la sanción de una ley y su implementación provincial y por el otro sorpresivo, brusco y como imposición cuando se trata de las escuelas. No es de "mueble" pedir tiempo para, como ella dice, analizar, capacitarse, y en definitiva, adaptarse a lo nuevo. Viñao (2000) entiende que en tiempos de reforma la tarea de los docentes se caracteriza por: “La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento” (p.75).

Otra maestra de primaria también insiste en el tiempo:

“Me parece que se tendría que haber hecho con otros tiempos, que todo ese desorden se podría haber previsto” (Marina-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Los tiempos de las “escuelas reales” (Ball, 2013) no son los mismos tiempos que los de los agentes públicos encargados de la reforma, y por supuesto, tampoco son los tiempos de los textos políticos de reforma. La escuela se ve en el brete de ponerse a tono rápidamente a unos cambios improvisada y desordenadamente propuestos. ¿No se pudo prever el desorden? Es la pregunta que intenta responder esta maestra ante el clima de malestar y desorden generado en las escuelas. Y ello tiene un claro correlato en el siguiente punto que vuelve a ese lugar donde la reforma se vuelve retórica que regula la vida de las instituciones más en la idea de cambio en sí que en el contenido que parece querer cambiarse.

-Una reforma que genera grandes movimientos pero cambios poco profundos en las prácticas. “Poner nuevas etiquetas y seguir haciendo lo mismo”.

En una entrevista le preguntamos a una docente qué cambios ella observaba a partir de la implementación de la reforma y nos contestó lo siguiente:

“No pasa nada. Para mí no hay una diferencia profunda en la práctica. Ahora la unidad pedagógica de primer ciclo es exactamente la misma que antes con la EGB (Marina-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Esta es la misma docente que nos decía que el desorden provocado por la implementación

de la reforma se podía haber previsto. Se trata según sus palabras de una reforma que ha provocado movimientos en la escuela y en sus prácticas pero más bien por el desorden que provoca. Lo que aquí ella señala capta nuestra atención porque dice “no pasa nada”. Para ella si bien la reforma moviliza no produce cambios profundos. En su relato señala que la diferencia está en los modos de nombrar las cosas, pero que en definitiva es lo mismo que ya existe. Es poner un nombre nuevo o distinto a lo que se está haciendo. Esto también lo señala una docente de secundaria:

“Yo creo realmente que el cambio estuvo vaciado de contenido. Le cambiamos las etiquetas, en vez de ser tercero polimodal ahora es quinto, pero no se modificaron contenidos, no se modificaron curriculas, no se modificaron cosas profundas. Cambios de base no hubo, creo que eso fue una falencia importante. Esto de decir: -Se tiene que implementar, de cualquier manera. Como que no hay escape, como ocurre muchas veces con las leyes en nuestro país” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

El imperativo de la implementación de la reforma parece cobrar fuerza por sobre su contenido. Nuevamente aparece la adjetivación de la profundidad para hablar de la reforma, sólo que en su forma opuesta. Lo que falta es profundidad, señala la docente. La reforma parece tocar sólo la superficie, la epidermis de la cultura escolar diría Viñao (2000). Una reforma que implica “cambiar etiquetas” y que está “vaciada de contenido”. En este punto debemos decir que tal vez el contenido de la reforma toque solo la superficie pero en realidad la regulación que opera es la de la idea de cambio. En ese caso sí podemos decir que toca profundamente a los sujetos en tanto la reforma aparecen términos diferentes para pensar las cosas de modo diferente. Así la retórica de la reforma se instala, opera y regula. ¿Qué cambia? ¿Cuánto cambia lo que cambia? ¿Hay cambio realmente o es lo mismo de siempre?

“Para nosotros la mayor modificación fue en séptimo. Porque de 1ro a 6to no hay tantas modificaciones. En la denominación si, que está a cargo de maestras, que tiene más horas, pero no hay tantos problemas” (Mónica-Vicedirectora Escuela 2. Noviembre de 2013)

Está claro hay un cambio en el alivio que provocó a las primarias sacarse de encima a púberes y profesores. Pero junto con ese alivio se vuelve recurrente en las entrevistas la cuestión de que los cambios son sólo cambios en las denominaciones o “etiquetas”. En la primaria, los sujetos advierten pocos cambios, casi nada. En el caso de esta Vicedirectora ubica los cambios más significativos en séptimo grado, porque tiene más carga horaria que

antes cuando estaba en EGB 3 y además, por algo ya mencionado con antelación, porque está a cargo de maestros y no ya de profesores.

-La reforma como cambio organizativo hacia el interior de las escuelas

Bajo esta categoría reunimos aquellas respuestas de los entrevistados donde enfatizan en aspectos de orden organizativo de la reforma. Es decir, recuperamos de sus palabras cómo la reforma irrumpe generando movimientos de estructura hacia el interior de las escuelas, que implican entre otras cuestiones: acondicionar y distribuir las aulas a los diferentes años y secciones, organizar uso de otros espacios comunes, organizar los horarios de los espacios curriculares.

“Primero se hizo el cambio institucional, se unificó un ala del edificio todos los cursos del polimodal y EGB 3 (...) Entonces ese fue el primer cambio, el del espacio, que hubo que diseñar un aula porque nos faltaba una. Se tiró una pared, se sacó el gabinete psicopedagógico y la sala de pastoral para convertir a aula que nos faltaba” (Almendra-Docente Escuela Secundaria 3. Diciembre de 2014)

En el caso del ejemplo, acomodar los cursos de la secundaria implicó tomar espacios ya destinados a otras actividades. Y ello no fue una cuestión menor en las escuelas. Ello porque se volvió una batalla que permanece luego de tres años donde a la vez que unos sujetos ganan espacio en la institución otros lo pierden. Ball (2004, 2011, 2012) desarrolla una perspectiva crítica que incluye para el análisis de las políticas educativas las condiciones materiales en las que las que las mismas se ponen en funcionamiento. Sostiene que las políticas “se ponen en acción” en condiciones materiales desiguales, con variedad de recursos, con relación a problemas específicos de las instituciones, con formas existentes de experiencia. Por ello en el análisis del *enactment* político es necesario considerar esas condiciones objetivas y materiales y su articulación con las dinámicas de interpretación y puesta en acción de los sujetos.

Otra docente de la misma escuela pone el acento de la reforma en la modificación del horario de algunos cursos escolares y en la adaptación de los estudiantes a esas modificaciones.

“Por ejemplo 7mo ya estaba a la mañana. Séptimo, octavo y noveno ya estaban a la mañana, que era el antiguo tercer ciclo. Entonces los chicos ya estaban adaptados a un ritmo. Los chicos que continuaban acá primer año ya sabían la modalidad, el horario, el grupo de profesores que iban a tener, la cantidad de materias que se

mantenía, el contraturno de educación física y los talleres que acá se dan. Es decir que acá fue dando gradualmente y los chicos se fueron preparando “para” (Juana-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Ella menciona que las modificaciones fueron graduales y propedéuticas para los estudiantes, no tanto en lo académico, sino en cuanto a los horarios, espacios curriculares y profesores que tendrán.

En la primaria, como ya señalamos anteriormente, la mirada está puesta en el alivio sentido por el hecho de tener menos matrícula. Pero la disolución del tercer ciclo de la E.G.B. hizo que los directivos que tenían a cargo ese ciclo fueran reacomodados en la misma escuela o en otras.

“El tema es que se pudo descongestionar más la escuela primaria con esto de que paso, ya los octavos y los novenos pasaron a secundaria. Por ese lado está más organizado” (María-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“Los directivos de EGB 3 querían tener incumbencia en las decisiones de polimodal. Como estábamos ya todos juntos. Entonces venía una y te decía una cosa, venía la otra y te decía otra. Para mí fue complicado porque yo estaba en los dos niveles. Yo tenía 7°, 8° y 9° y después tenía 1° y 5° de secundaria. Otro de los cambios es que a mí me sacan de los séptimos ese año. Ese año de la unificación ya se designaron maestras para los 7°. El 7° pasa a la tarde también” (Almendra-Docente Escuela Secundaria 3. Diciembre de 2014)

El caso de Almendra es particular porque ella se desempeñaba tanto en EGB 3 como en Polimodal en la misma escuela. La implementación de la reforma implicó para ella: -que la desafectaran de 7° año de la primaria y la dejaran en resguardo laboral. Ante esta situación le piden que presente un proyecto porque esas horas las tendría por un tiempo. Presenta como proyecto el apoyo escolar en historia y la preparación para las olimpiadas de Historia. Esto que vivió Almendra le sucedió a muchos docentes que se vieron ante la encrucijada de quedar en resguardo laboral o presentar un proyecto porque su salario se vería afectado en breve tiempo. Verónica, otra docente de secundaria, nos comentaba la misma situación pero en su caso se ofreció para hacer tareas administrativas en las horas de resguardo laboral. Ella nos decía que se sentía incómoda porque en definitiva le iban a pagar por no trabajar. Estos efectos que producen las políticas cuando se ponen en acto no sólo involucran a los cambios en sí sino a sus múltiples y probablemente, también, inesperados efectos. Los sujetos se sienten conducidos a tomar una decisión en un abanico de

posibilidades cero incluso enfrentados a decisiones de índole ético donde el sujeto debe tomar decisiones que lo enfrentan a quedarse sin su salario. Al decir de Grinberg (2006) ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad. En apelación a una libertad plena el escenario se presenta como tú tienes que elegir teniendo la posibilidad de hacerlo. Cuando en realidad vemos que esto no es así o no de ese modo. En este contexto de regulación de la libertad“(…) los profesores son representados e impelidos a reflexionar sobre sí mismos como individuos que hacen cálculos sobre sí mismos, "acrecientan valor" a sí mismos, aumentan su productividad, viven una existencia basada en cálculos” (Ball, 2002, p. 6).

3.4. Contexto de la práctica de la reforma: del diseño al “¿cómo hacemos?”

Ball, Bowe y Gold (1992) diferencian tres contextos: el *contexto de influencia*, el *contexto de la producción del texto político* y el/*los contexto(s) de la práctica*. Estos tres contextos forman parte de lo que estos autores denominan *la trayectoria de la política o ciclos de la política (Policy Cycle Approach)* y que nos permiten comprender la implementación de las políticas desde su no linealidad y rigidez. El contexto de la práctica se constituye en aquel donde se producen complejidades, disputas, interpretaciones del texto político³⁵ y es, en definitiva, donde la política se pone en acción (Ball, Maguire y Braun, 2012). La idea de la política en acción apunta al análisis de cómo los sujetos interpretan y ponen en acción las políticas en las condiciones y con los recursos que disponen, cuestión que se vincula a las desiguales condiciones con las que cuentan las escuelas para la puesta en acto de las mismas. Ball y su equipo proponen el concepto de *enactment* para explicar que los profesores no son simplemente “implementadores de políticas” (Ball, Maguire y Braun, 2012) sino que ellos hacen un proceso de interpretación y de traducción que se ve condicionado por factores de diversa índole resultando en materializaciones particulares. Como vemos, el contexto y las condiciones objetivas de las instituciones son de suma relevancia para aproximarnos a una comprensión de las características que asume la puesta

³⁵Con “textos políticos” nos referimos a todos los materiales impresos de difusión oficial, acuerdos, normativas, diseños curriculares, leyes, documentos de trabajo y discusión elaborados por equipos técnicos dependientes del ámbito educativo.

en acto desde la perspectiva de los docentes. A ello nos dedicamos en este apartado y en los que siguen.

A lo largo de las diferentes entrevistas realizadas a docentes y directivos de las distintas escuelas es posible identificar una mirada de la implementación de la reforma que podría resumirse en una de las preguntas que ellos mismos se hacían: ¿Cómo hacemos con todo esto?

“Fue difícil el año pasado porque decíamos ¿Cómo hacemos con todo esto? ¿Qué hacer?” (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Creemos que esta pregunta condensa preocupaciones y sentires de los docentes en cuanto a cómo están viviendo la reforma en el contexto de la práctica. Confusión, desorden, no saber bien qué hacer, no saber cómo hacerlo, caracterizan la experiencia de implementación de la reforma en las escuelas de Caleta Olivia.

Hay un reclamo por los “cómo” o los “pasos” a dar en este asunto, así lo manifiestan dos docentes, una de secundaria y otra de primaria:

“no se explicaron los pasos que teníamos que hacer. Yo no sé si en todos los colegios se habló profundamente de la ley. Se hizo algo cortito de cómo iban a ser los cambios” (Romina-Docente Escuela Secundaria 1. Julio de 2014)

“Esto implica desafíos enormes que la escuela está tratando de afrontar como puede. Porque yo creo que desde la ley está enunciado, está dicho, pero no están desarrollados los cómo” (Marina-Docente Escuela Primaria 1. Noviembre de 2013)

El diseño está, los textos políticos aportan modos de comprender el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, las funciones de la escuela, las relaciones entre escuela y sociedad, entre otras concepciones, pero los sujetos, conocedores de las realidades de sus escuelas, se preguntan cómo hacerlo. La pregunta por el cómo puede parecer reducirse a una cuestión técnica. Sin embargo, se vuelve una pregunta política a un diseño que se realiza más allá de la vida de las escuelas o cuyo trabajo a nivel de las escuelas supone explicar pasos: esto es los cómo. Pero también en el cómo hacemos se presenta la preocupación de cómo, valga la redundancia, hacer para poner en marcha esos cambios. Cómo se hace, por ejemplo, el seguimiento de los alumnos; es un cómo que no remite tanto a no saber hacerlo sino claramente a las posibilidades, recursos básicos de tiempo y

espacio, para hacerlo. Es en ese punto que muchos docentes ven a los textos políticos como un “verso”, como algo “muy lindo” pero inexistente en las escuelas reales.

“Elena: ¡No! ¡Eso no se hace! ¡Eso es un verso! ¿Qué seguimiento puede haber del alumno? ¡No existe! Lo que aparece en los documentos es muy lindo, muy hermoso, pero en la realidad no existe. No se lleva a cabo, la realidad es otra en las escuelas. Vos lo lees y eso es ideal, pero no lo tenes. Si en la semana tienen 3 días de clases, ni se puede pensar en un seguimiento de un año a otro” (Elena-Docente Escuela Secundaria 1. Noviembre de 2014)

Los sujetos no pueden aislarse de la estructura de la que forman parte, de la escuela que hacen. Es el conocimiento del contexto de la práctica lo que les permite decir de modo muy claro ¡No existe! ante la pregunta de la investigadora por cómo trabajan articuladamente entre años escolares. Creemos que es la perspectiva de la micropolítica de la escuela, abonada por Ball la que permite comprender a la escuela como un espacio social y político en el que se producen relaciones de poder, que se ponen en tensión voluntades de los sujetos, intereses, ambigüedades, prácticas sedimentadas históricamente, que hacen que la puesta en acto de las reformas diste de aquello imaginado y diseñado por los reformados. Una perspectiva de estas características coloca la mirada en lo vivido en las escuelas puertas adentro, en esos “cómo” de la cotidianeidad escolar que más que cuestiones técnicas se constituyen en tecnologías de regulación de esa cotidianeidad.

Ese no existe al que refiere la docente, no remite a un no debería existir sino a la posibilidades con que cuentan las escuelas para hacer ese seguimiento. Algo del cambio como retórica pero que también reclama a las instituciones la realización de tareas para las que no sólo no están capacitados sino que no tienen recursos para hacerlo, tema que se vuelve clave. Desde un edificio que no está en condiciones hasta nuevas tareas que todas conforman un contexto para una práctica que parece condenada a frustrarse.

Ball et. al., (2012) dice que las políticas son colocadas en acción en condiciones materiales, con variedad de recursos y en relación a problemas específicos. Y también con una sumatoria de responsabilidades que como efectos de la política generan frustración.

3.5. Lo nuevo como tecnología y cómo los sujetos se posicionan ante la retórica reformista

Interesa, aquí, analizar las subjetividades del cambio y, o mejor dicho, las subjetividades en cambio. En palabras de Ball:

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 (2002, p. 6).

La retórica entonces se vuelve tecnología política de reforma, se ponen en juego a través del discurso una serie de términos y nuevos lenguajes que tiene por principal destinatario a los sujetos de las escuelas:

“Entonces creo que la ley nueva lo que está replanteando es este concepto de aprendizaje...de cómo se aprende, de que se aprende con ritmos diferenciados, con tiempos distintos y pensar un aula diversa. Esto implica desafíos enormes que la escuela está tratando de afrontar como puede” (Marina-Docente Escuela Primaria 1. Noviembre de 2013)

“hubo que adaptarse” (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Tal como lo señalamos no se trata en esta tesis de hacer un análisis de los textos políticos y la retórica de la reforma en sí sino de su recepción y experiencia en las escuelas. Tal como los mismos docentes lo señalan la ley reformula conceptos, y ellos mismos refieren a la apropiación de, al menos, algo del lenguaje que instala la reforma. Por un lado observamos cómo la reforma pareciera trae la buena nueva, replantea la concepción de aprendizaje desde la noción de diversidad. En otras entrevistas nos encontramos también con referencias a modos distintos de entender la enseñanza, modos nuevos de organizar los contenidos escolares, nuevas concepciones de evaluación, entre lo más recurrente. Por el otro, el se hace lo que se puede. En estas dinámicas está aquello que Ball denomina como subjetividades en cambio, el ver-se para adaptar-se a la situación, a las nuevas demandas, “(...) de una manera o de otra, todo esto implica "un trabajo intensivo en nuestro propio YO" (Dean, 1995, p. 581) (Ball, 2002, p. 8).

También encontramos una eficaz apropiación del discurso de las Tics:

*“Investigadora: ¿Esto de las Tics aparece como transversal no?
Gabriela: Sí. 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. Unos cuantos dijimos: -Sí, hay que hacerlo, porque esto se viene. Yo ya lo terminé y me falta el coloquio final para cerrar.*

Investigadora: ¡Te felicito!

Gabriela: 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. Así podemos también ayudarles a los chicos con las habilidades que requiere este siglo, con relación a las tecnologías. Antes se hablaba del analfabeto que no sabía leer y escribir. Hoy se habla del analfabeto digital, de la tecnología. Que no es sólo usar el procesador de textos, que es un modo de ver, de estudiar, de conectarse con el mundo, de producir conocimiento y publicarlo. Todo eso pasa por la internet y se lo tenes que enseñar a los chicos” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

En este fragmento la docente nos relata que está haciendo un postítulo en Tics³⁶, 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. Remite a que es algo que venía viendo y que había que hacerlo porque la escuela está cambiando, y no sólo eso, sino que hay que enseñarles a los estudiantes sobre la tecnología porque es lo que requiere este siglo. Con relación a la inclusión dentro de la escuela de la computadora e internet, 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 reconfiguración del dispositivo pedagógico dirigido a la formación, promoción y gerenciamiento del yo (Grinberg, 2008) (p. 81).

La tecnología en la escuela aparece como algo casi inevitable. En otro momento de la entrevista esta docente 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 y argumentando en 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 como 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 globalización³⁷.

³⁶Las tecnologías de la información y de la comunicación (Tics) aparecen en un lugar central en la reforma del año 2006. Se están poniendo en marcha políticas referidas a las Tics y la educación. Las ofertas oficiales de formación en Tics a través del entorno virtual acompañan el Programa Conectar Igualdad.

³⁷ 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 Tics 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.

En suma, en una reforma se articulan tecnologías de poder, en tanto procedimientos que regulan la conducta de la población escolar y que promueven la auto-regulación de los sujetos individuales, como tecnologías del yo.

-Reforma, cambio y novedad. La retórica de la “nueva” primaria y la “nueva” secundaria.

Estamos preguntándonos, aquí, especialmente por cómo llega la reforma a la escuela y por cómo aparece la idea de reforma, esto es, la idea "hay que cambiar". 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 primaria”, “Nueva regulación de las trayectorias escolares”, “Nueva primaria”, “Nueva concepción de aprendizaje”, “Nueva secundaria de Santa Cruz”, etc. Entendemos a lo “nuevo” como lo reciente, lo distinto, a 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.

Veamos algunos fragmentos de entrevistas:

“Nosotros a partir del momento en que se trata de implementar la nueva ley en Santa Cruz hicimos una mirada distinta de la primaria” (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

“vos fijate que hasta tenemos la posibilidad de que el docente acompañe al alumno a lo largo de toda la unidad pedagógica...eso como propuesta de la nueva primaria y antes no lo hacíamos (...) Esto es con la implementación de la nueva primaria” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Tal como lo van expresando ambas directoras lo nuevo aparece como regulación que produce la reforma en sí, esta es nuestra hipótesis. La novedad asociada a la reforma invade todos los aspectos de la escolaridad. Todo parece ser nuevo. ¿Qué es lo que la reforma pone en entredicho? ¿Qué es lo que se instala como “lo nuevo”? O más aún aquello que se instala es la idea de novedad:

“Es una nueva propuesta que está surgiendo. Una nueva forma de trabajar. Como una mejor organización institucional, como para prever cuestiones que puedan surgir” (Raúl-Asesor Pedagógico-Escuela Secundaria 1. Septiembre de 2014)

*“Nosotros estamos trabajando con el nuevo régimen académico, el 075. Ahí te da las pautas en las que se enmarcan los roles de cada uno de los actores de la institución”
(Raúl-Asesor Pedagógico-Escuela Secundaria 1. Septiembre de 2014)*

*“Se está trabajando fuertemente en sexto y séptimo como para prepararlos para la nueva secundaria. Porque también hay que mentalizar a la familia y a los alumnos”
(Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)*

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 estructura del sistema educativo y sus niveles. Pero qué concepciones pedagógicas, filosóficas, sociológicas, culturales y políticas se ponen en entredicho con la reforma no aparece claramente. Está fuertemente instalada la idea de lo nuevo y de que hay que cambiar, pero hay cierta confusión al respecto. Las tecnologías de regulación se expresan en ésta 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, así:

El cambio, la necesidad del cambio y, por tanto de adaptación a él se ha vuelto uno de los grandes articuladores discursivos en nuestros tiempos. Las empresas, las escuelas, los hospitales y, obviamente, los individuos, no sólo son sujetos de cambio, sino que deben volverse auténticos promotores de él (Grinberg, 2008, p. 207).

Vemos como las lógicas de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2013) producen sujetos que sienten que deben comprometerse y asumir responsabilidades para lograr los cambios impulsados, tornándose en un gerenciamiento del *self* o auto-gerenciamiento.

Reforma, cambio 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. Como decíamos anteriormente, las reformas se constituyen en políticas públicas y por ello en prácticas sociales y políticas en las que se ponen en juego tecnologías de poder. No pueden pensarse las políticas de reforma separadas de procesos más amplios de cambio social. Aquí resulta oportuno recuperar el concepto de “epistemología social” de Popkewitz (1994a, 2012) para referirnos al modo en que se elabora el conocimiento sobre el mundo y sobre cómo ese mundo cambia.

El cambio³⁸, se vuelve así, algo intrínseco a la reforma, no significa necesariamente mejora o progreso (Tyack y Cuba, 1995), pero implica dejar una cosa o situación para tomar otra, para establecer modificaciones.

En síntesis, tanto el término de reforma como el de cambio afectan la vida social como individual. Cómo sostenemos en este capítulo, y en general en toda la tesis, las reformas son tecnologías de regulación en tanto tecnologías de poder. Las reformas son actos de gobierno 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 reforma-se, a cambiar-se. Al decir de Díaz Barriga () 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).

³⁸Viñao (2000) desde una perspectiva histórica aborda el cambio en educación y elabora una tipología del cambio. Diker (2010) analiza el lugar que ocupa el cambio en el discurso pedagógico.

CAPÍTULO 4. LAS POLÍTICAS DESDE LA ESCUELA

4.1. Política educativa de “bajada literal”

4.2. La participación en tiempos de reforma

4.3. La escuela librada a su suerte: Condiciones reales en “escuelas reales”

En este capítulo nos aproximamos a la comprensión de cómo son vividas las políticas en las escuelas. Tomamos de Ball et. al. (2011) la nociones de interpretación y de traducción o recodificación para analizar las dinámicas de puesta en acto y las posiciones que los sujetos ocupan a la hora de materializar las políticas en las escuelas.

Entendemos que en el presente los modos de hacer política se caracterizan por un accionar estatal que transfiere responsabilidades a los sujetos (Grinberg, 2008). Creemos que la retórica reformista que asocia cambio con protagonismo de los docentes lo que está produciendo es responsabilización de los sujetos. Otra característica del hacer político son los modos de participación promovidos desde las agencias educativas oficiales. Participación que casi no tiene lugar, ya sea por los tiempos escasos o nulos y por los espacios físicos que las escuelas no tienen. En este sentido, vemos que los docentes y directivos (y por supuesto estudiantes) que son sujetos y objetos de las políticas (Ball et. al., 2012) se encuentran librados a su suerte (Grinberg, 2009b).

4.1. Política educativa de “bajada literal”

Aquí presentamos el análisis, a partir de categorías que hemos construido, de los relatos de los docentes y directivos en torno a cómo piensan la política educativa en general y en particular cómo vivieron la llegada y puesta en marcha de la reforma en la escuela. 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 los diferentes subtítulos que componen este apartado vamos dando cuenta de esa lógica de “bajada” y de esos sentires de los docentes con relación a los modos de hacer política en educación, cómo ellos 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.

- Arriba y abajo

En las entrevistas realizadas los docentes recurrentemente utilizaban las expresiones “arriba” y “abajo” para explicar no sólo la implementación de la reforma 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 su opuesto.

Veamos el siguiente fragmento en donde aparecen arriba y abajo vinculados:

“Al final uno ya está cansado de muchas cosas. Hacen una bajada de arriba, te traen un montón de cosas para que vos leas y opines. Pero la opinión queda no sé, tirada por algún lado. Ellos en la bajada que hacen ya está así. En vez de mandar a preguntar propuestas en base a algún tema, que nosotros propongamos de la parte educativa donde estamos, desde abajo, desde el aula, desde los contenidos, desde todas esas cosas. (...) no, ellos te mandan todo así” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Esta docente no identifica quiénes son esos “ellos” que “mandan” o que “hacen una bajada de arriba” pero si se posiciona a ella misma “abajo”. Es abajo el lugar donde está y desde donde reclama participación. Aquello que Débora relata refiere a los modos de participación no sólo en esta reforma sino en general. 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. 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. Esta modalidad de participación que se propone a nivel de las escuelas produce cansancio, enojo y en definitiva un sinsentido a lo que se hace. En este sentido 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 queda tirada de lado. Así a ese lugar no fijo que implica el arriba y abajo queda en ese intermedio aquel a quien se le reclama un lugar a la vez que se lo niega.

En otras entrevistas los docentes identifican quién se sitúa en ese “arriba”:

“las cosas que mandan de arriba para abajo, de las reformas que vienen desde el

ministerio” (Marina-Docente Escuela Primaria 1. Noviembre de 2013)

“a través de la bajada que provincia nos hace” (Raúl-Asesor Escuela Secundaria 1. Septiembre de 2014)

“De Gallegos mandaron la orden” (Beatriz-Docente Escuela Secundaria 2. Julio de 2014)

“Arriba” es el ministerio, es la provincia y es Gallegos. En el primer caso la docente menciona al ministerio que refiere al nivel nacional puesto que en la provincia no existe esa institución sino el Consejo Provincial de Educación. En el segundo caso menciona a la provincia de modo también general y en el tercer caso identifica a la capital provincial (Río Gallegos) como la ciudad en donde se toman las decisiones y donde se encuentra el Consejo Provincial de Educación. Es de Gallegos 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.

Torres (2000) establece una diferenciación entre reforma e innovación, cuestión también abordada por otros autores³⁹. Para ella, los cambios generados vía una reforma implica 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 viven la reforma desde la escuela 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. Pese a que algunos argumentaron que así no se puede hacer después viene igual. 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

³⁹Ver Beltrán LLavador (2006).

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 oficinas y sentimos que no se escucha al docente, cuando decimos: -no, esto no tiene que ser así” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 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. Esto también le pasa a Débora, la otra docente que hablaba del cansancio que generan estos encuentros en las escuelas. 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 sí” fastidia, porque es el tiempo propio invertido y perdido lo que está tensionado. Y no es solo el tiempo personal lo 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.

Arriba- abajo se vuelve la expresión de una práctica que involucra no preguntar y/o no escuchar al docente que es referida tanto a quienes diseñan las leyes, como a los productores de los textos políticos y las oficinas ministeriales. En su relato la docente identifica “niveles de la bajada”: los que diseñan las leyes y están en las oficinas, los docentes y los alumnos. Al ubicarse a sí misma en esta cadena de niveles reconoce que también realiza una bajada a los estudiantes, una adecuación a la realidad condicionada por lo social, lo cultural, lo económico, entre otros factores. Esa desarticulación de la que habla Gabriela 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. Es una de las características que suelen identificar quienes se ha ocupado de las reformas educativas y a su vez una de las grandes problemáticas. 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 en la escuela el locus donde se advierten los desajustes, la falta de previsión y conocimiento de las condiciones reales para la puesta en funcionamiento. Son los sujetos en las escuelas quienes se ven envueltos en la premura y en la improvisación de los procesos de implementación de las reformas; más aún en las escuelas que cuentan con las peores condiciones, esa brecha entre lo escrito y la realidad 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 mucha claridad 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. 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 Escuela Secundaria 1. Julio de 2014)

No son ni las escuelas ni los directivos los que toman las decisiones más profundas 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 de las escuelas tienen una autonomía relativa respecto de cómo accionar antes los cambios. Así lo comprende Romina, es una cuestión imperativa, “*lo tienen que hacer*”, incluso cuando ello ocurre atentando contra cualquier definición de las mínimas condiciones que requiere un aula para ser aula. Este carácter imperativo de la reforma y su bajada aparece en múltiples ocasiones. Nos detenemos en las formas discursivas (que aparecen subrayadas) 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 Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013)

“nos bajaron una hojita que decía “Sugerencias para tener en cuenta” (...) nos pedían (...)” (Almendra-Docente Escuela Secundaria 3. Diciembre de 2014)

“en febrero ya nos bajaron” (Sandra-Vicerrectora Escuela Secundaria. Junio de 2014)

“nos empezaron a preparar” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“nos informaron” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

En la mayoría de los casos se utiliza el pronombre “nos” de la primera persona del plural para hablar. 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.

Ball, Maguire y Braun (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.

En síntesis, en nuestro país las reformas educativas nacieron de leyes nacionales, una primera en el año 1993 y la segunda en el 2006. Estas reformas son impulsadas “desde arriba” por el Estado. Ambas se constituyeron con la promesa de mejorar la vida de las escuelas. En ambos casos tanto la memoria de la primera y su bajada como la vivencia de la actual los docentes en las escuelas experimentan la reforma como imposición y 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 implementar los cambios que no se deciden y que señalan a sabiendas que así es imposible. 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 y también porque los modos de comunicación y de circulación de la información suelen seguir una linealidad descendente ubicando a la escuela y a los docentes, específicamente, en el último lugar de recepción. Puig y Pedró (1999) señalan que uno de los elementos constitutivos de toda política educativa, y de toda política pública en general, es el factor de coerción. Es la existencia de este factor lo que en

alguna medida garantiza que se lleve a la práctica una política determinada. La coerción se manifiesta en la imposición⁴⁰ de las políticas y en la lógica misma de la “bajada”.

-Mirando desde abajo: el devenir de los sujetos-objetos de la política

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. Los sujetos en las escuelas son a su vez objeto de las políticas. Son múltiples los “llamados” que se le realizan. 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 discurso que tiene por objeto a los docentes tanto desde la crítica de sus prácticas como desde el planteo de nuevas demandas.

Veamos el siguiente fragmento de entrevista:

“Porque una reforma se supone que más que nada si es en educación los principales actores que son los alumnos y los maestros nosotros tenemos que tener opinión, tenemos que debatir, que es lo mejor para nuestros alumnos” (María. Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Esta docente señala que los docentes y los alumnos son los principales actores en la reforma. Sin embargo, el hecho de ser los principales actores y los encargados de la hechura de la reforma no los implica en el debate que quisieran. Ella expresa en sus palabras la exclusión vivida en este proceso de reforma de los debates más sustantivos de la educación, de los para qué de la educación: *“que es lo mejor para nuestros alumnos”*.

Ball, Maguire y Braun (2012) sostienen que los docentes son agentes en la mediación y en 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

⁴⁰La cuestión de la imposición fue desarrollada en el capítulo anterior.

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).

Los sujetos otorgan sentido a las políticas que llegan “desde arriba” y reaccionan de manera diferente entre sí. Así lo plantea la vicedirectora de una de las escuelas:

“Las repercusiones en los docentes, todo cambio trae preocupación, frustración, principalmente acomodación, y eso lleva un tiempo. Hay docentes que lo toman de una manera y hay docentes que lo toman de otra. Pero en general bien, buena recepción. Todo cambio cuesta y lleva un tiempo y uno trata de tomarlo de la mejor manera. Sobre todo quienes estamos hace años en la educación. Nos mueve mucho el cambio, sabemos que se produce. Por más que la ley cambie, también hay cambios en la práctica. Al que es nuevo, que recién comienza un camino educativo, esto lo shockea” (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

Mónica destaca en su relato cómo la experiencia opera a la hora de recepcionar y adaptarse a una reforma. El hecho de ya haber sido objeto de las políticas de reforma en más de una oportunidad la coloca, en este caso a Mónica, en una situación de mayor experticia y de apoyo para sus colegas más nuevos. También reconoce que las reformas producen efectos más allá de lo que el texto político imprime. “Nos mueve mucho el cambio”, señala, shockea. Grinberg (2008) sostiene que en el presente el llamado de la subjetivación se relaciona al “*prepárate para cambiar*” y cuanto más rápido mejor. No importa tanto qué hay que cambiar sino la idea misma del cambio, es decir la instalación de procesos de reflexión y de reforma del *sí mismo* (Grinberg, 2008).

La puesta en acto de la política implica por parte de los sujetos aquello que Ball, et.al. (2011) denomina la interpretación (decodificación) y la traducción (recodificación).

La interpretación es una lectura inicial, un sentido 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 la política (Ball, et.al., 2011, p. 619) *(Traducción propia del inglés)*

La traducción o recodificación es para Ball más realista porque se acerca más al lenguaje de la práctica. 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 ascendentes, pero también dará lugar a

espacios de reuniones y encuentros donde se discutan esas interpretaciones, los acuerdos o desacuerdos con las mismas. 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 recodificación de las políticas no está garantizado. Es ese espacio de traducción y comprensión lo que reclaman los docentes y directivos, ese espacio para desplegarse como actores políticos. Mónica, la vicedirectora de la Escuela Primaria 2, nos decía: somos personas y necesitamos adaptarnos y analizar. Ese reconocimiento de ser los “principales actores” o “los actores protagonistas” (retomando expresiones que aparecen en documentos oficiales) 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 realmente los docentes pueden ejercer ese protagonismo atribuido desde la política educativa, o, más bien si ese protagonismo en realidad se vuelve responsabilización por la implementación de ella, la reforma, que se anticipa como imposible y por tanto cuyos resultados no pueden más que producir fatiga y/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, por ser autores más que ejecutores. Ya que lo van a tener que hacer quieren poder opinar. 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.

-Oposiciones producto del devenir de las políticas

En esta línea cabe señalar que, desde ya, existen distintas miradas sobre lo mismo. Esto no es novedad claro. Creemos que en el devenir de las políticas esas miradas no llegan a confrontarse pero sí a diferenciarse. En este apartado importa cómo los docentes y directivos acuden al recurso discursivo de las oposiciones para expresar cómo viven la reforma y su implementación en la escuela y también cómo se posicionan siempre en relación con otro.

Podríamos decir que, y retomando aquella famosa canción de Jarabe de Palo, según como se mire todo depende. 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).

Son las modalidades que asume la implementación de la reforma las que producen la lectura de la misma en clave de oposiciones, como vemos a continuación:

“El gobierno tiene otros intereses que no son los nuestros” (Marina-Docente Escuela Primaria 1. Noviembre de 2013)

“Yo digo ¡Dios! Yo estaba acá y le digo a la directora, que ella tiene mucho menos antigüedad que yo y obviamente en el grado hace mucho tiempo que no está. Porque con este asunto de que las maestras estudian y estudian, levantan levantan puntaje y quizás en doce o trece años ya están de directivo (...) Uno se ve como docente que está navegando solo, porque el directivo tiene que sí o sí aplicar el instrumento legal. Porque después si no lo aplican los sancionan” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“Claro, porque los supervisores, o no sé quién, porque no son ellos, pero son otros los que deciden todo. Ellos no están en las aulas, nosotros sí. Deciden y dicen esto hay que hacer, no sé quién lo hace (...) a nosotros no se nos consulta, no se nos

pregunta” (Silvia- Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013)

Podemos ver en estos relatos como las entrevistadas 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. Pensamos que 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 *oposición “nosotros-ellos”* aparece en las expresiones de las maestras para establecer una distancia entre “nosotros los docentes” y “ellos los directivos” o “ellos el gobierno”. Aunque en ese ellos-directivos hay reconocimiento y comprensión. En todo caso, sino son los docentes los que toman las decisiones son los que deben implementarlas. Esta oposición permite ver cómo las maestras se posicionan en el lugar de ejecución o reproducción del discurso pedagógico y/o de las políticas educativas y colocan la toma de decisiones en otro lugar. Decisiones que de hecho están en otro lugar.

Las oposiciones son 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 el análisis de las entrevistas identificamos varias parejas de oposiciones. Si bien no todas fueron profundizadas dada la relevancia del tema de la tesis se presentan a continuación:

- (Nosotros) los docentes - (Ellos) el gobierno
- (Nosotros) la escuela - (Ellos) el gobierno
- (Nosotros) los docentes - (Ellos) los directivos o supervisores
- (Nosotros) los maestros - (Ellos) los profesores
- (Nosotros) nuestra escuela - (Ellos) otras escuelas
- (Nosotros) la escuela y los docentes - (Ellos) las familias o los padres.

También observamos que a la hora de establecer oposiciones se recurre a otros dos recursos discursivos, la impersonalización y la polifonía. En las entrevistas la *impersonalización*, como por ejemplo en la expresión “*ya estaba implementada o firmada*” muestra la falta de sujeto. Es decir para que una reforma se concrete se necesita grupos sociales que la

impulsen, autoridades investidas de poder público que tomen decisiones, elaboración de documentos y mecanismos de implementación. Un sujeto o grupo de sujetos toman esas decisiones. Esos otros, los “ellos” que ocupan el lugar de la oposición no siempre son claramente identificados.

Por otra parte, la *polifonía* es una reiteración en el registro de la entrevista. Como se ve en los siguientes extractos de una misma entrevista:

“Débora: Entonces yo le digo: mi palabra fue ¿Es verdad lo que estás diciendo? ¿Qué de primero a sexto no se va a repetir? ¿Qué los chicos van a tener que pasar si o si y que la repitencia como lo dice ahí es un fracaso? Y me dice: -Sí, eso es lo que se va a hacer. Yo le digo (...)

Y viste estos chiquitos que yo te contaba que repitieron, como los padres fueron allá, la supervisora dijo: que bueno que no se preocupen, van a quedar en el grado. ¿Y sabes lo que hicieron? Mando que pongan acá como que ellos eran ingresantes. O sea a los padres como que los engañó. Les dijo :- si sisi, está bien los chicos se quedaron en primero, pero como ingresantes. No fue sincera (...)

Mis alumnos me decían: -Yo no voy a estudiar porque paso por decreto. -¿Quién te dijo que van a pasar por decreto? Yo estaba tratando de taparlo, porque ya no te quieren estudiar” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

En estos tres fragmentos se observa cómo la docente hace circular otras voces en su propio discurso. En los tres extractos la polifonía es de discurso directo, ya que reproduce los dicho por los otros hablantes tal cual lo enunciaron. Esta incorporación de discurso opera como posibilidad de manifestar su respuesta, en general su desacuerdo con esos otros hablantes. Es decir que los introduce en su propio discurso pero no los jerarquiza. Es un tema/tópico el que aparece aquí y con el cual no está de acuerdo la entrevistada: la repitencia. De lo cual puede leerse que introduce estos discursos directos para poner en valor su propia posición.

Hay también una *interpelación de tipo ética* al referirse al accionar de la supervisora de educación primaria. Accionar de la supervisora que, señala, fue un *engaño* hacia los padres y *no fue sincera*. El tópico de la verdad y la mentira y de la fidelidad aparecen con claridad. Se desprende que, desde la perspectiva de la docente, la supervisora hizo una serie de artimañas para contentar a los padres y evitarse mayores conflictos. La situación que narra la entrevistada se refiere a un grupo de alumnos que debían repetir el grado (según su criterio) y que no lo hicieron. En rigor se trata de que los padres se organizaron y fueron a pedir a la supervisora que “por favor” sus hijos repitieran (impulsados por la docente); la

supervisora les aseguró que así sería y al comenzar el siguiente año escolar en vez de anotarlos como alumnos repitentes, fueron inscriptos como alumnos ingresantes en el mismo grado. Es decir repitieron de modo encubierto, la escuela, la maestra y los padres saben que están haciendo nuevamente el grado, pero para la estadística representan mayor matriculación en un grado y posiblemente una reducción en los porcentajes de repitencia.

En síntesis:

-La producción del discurso de la docente, en este caso, tiene lugar en la escuela como un espacio político en tanto productor y producto de relaciones sociales, en el que tienen lugar relaciones de poder, resistencias, antagonismos, puntos de ruptura, diferencias, acuerdos y consensos.

-Una fuerte presencia en el discurso de los docentes de los niveles de producción del discurso pedagógico. Gimeno Sacristán (1992) diría: Unos estudian la educación, otros la deciden y otros la realizan.

-La oposición nosotros-ellos viene a resultar la estrategia más efectiva para diferenciarse y colocarse en una situación de resistencia para con los directivos, el gobierno, la nueva ley; y a su vez opera con un efecto de común-uniión entre docentes frente a los cambios que se instalan en la escuela, modificando no sólo la cotidianeidad institucional sino las prácticas pedagógicas.

-“La política hace cosas desastrosas”. Desacuerdo manifiesto con las políticas educativas

Aquí nos centramos en las ideas que los docentes construyen en torno a las políticas educativas. Entendemos que las políticas suponen procesos complejos que no empiezan ni terminan en la elaboración de los textos oficiales sino que son reelaboradas, reformuladas, reproducidas en múltiples instancias institucionales (Miranda, 2011). Como anteriormente mencionábamos, Ball, Bowe y Gold (1992) sostienen que las políticas siguen una trayectoria dinámica que va desde la política propuesta a la política en uso o en acción (Ball, Maguire y Braun, 2012). Es en ese contexto de la escuela, allí donde las políticas son puestas en acción donde nos enfocaremos, si bien no perdemos de vista una perspectiva más amplia.

Refiriéndose a la política una docente de educación primaria nos decía:

“hubo un montón de gente que estuvo pensando y organizando el año pasado, cambia la gestión porque el gobernador pide la renuncia del gabinete y los nuevos que asumen empiezan desde cero como si el otro equipo no hubiese hecho nada. Entonces fue un desastre porque la política hace cosas que son desastrosas. Son las decisiones políticas (...) los intereses políticos de la provincia no son los nuestros y eso genera que las cosas no funcionen (Marina- Escuela Primaria 1. Noviembre de 2013)

Esta docente aquí está haciendo referencia a la política y las decisiones tomadas en el ámbito oficial y a los efectos que tienen. No es que la política sea una cosa o la otra sino que son distintos momentos de un mismo proceso. Cuando la docente se refiere a las decisiones políticas e intereses políticos está hablando del ámbito formal y hasta legislativo del ámbito político y cuando menciona que parece que se empezara de cero sin reconocer las prácticas preexistentes está hablando de los impactos y efectos que esas decisiones generan. Bowe, Ball & Gold (1992) llaman a los contextos del ciclo de las políticas: *contexto de influencia, contexto de producción del texto político y contexto de la práctica*. Son estos tres contextos interrelacionados y no lineales los que aquí entran en juego.

Pero, la docente también señala que el desencuentro entre los intereses políticos de la provincia (o los de arriba) y los intereses de los docentes (o los de abajo) hace que las cosas no funcionen. Es en esas nuevas relaciones de poder que la reforma produce, allí en esa complejidad, donde se disputan significados, se tensionan intencionalidades y se producen múltiples interpretaciones y reacciones. Torres (2000) se refiere a las relaciones entre el ámbito oficial de decisiones políticas y las escuelas y docentes como un diálogo de sordos:

El "diálogo de sordos" entre los distintos actores de la comunidad educativa, y entre Estado y docentes en particular, no se resuelve con mejores estrategias unilaterales de información, comunicación o capacitación, ni con técnicas de negociación de conflictos. Implica un mutuo reconocimiento del Otro, de uno mismo como Otro y de los múltiples Otros que actúan dentro del campo educativo; implica ejercer la capacidad para escuchar y aprender, la tolerancia, el pluralismo y la actitud democrática como cualidades a ser desarrolladas no únicamente en el currículo escolar sino, en primer lugar, en la formulación y discusión de la política educativa (p. 4)

Ahora quizá quede decir que el diálogo de sordos en el relato de los docentes aparece de un modo unidireccional, ellos no son escuchados aun cuando son convocados a hablar. Asimismo, cuando se trata de la implementación están en la cancha y deben jugar pero en lo que refiere a la necesidad de, por ejemplo algo tan básico como las aulas, deben

resolverlo con ningún apoyo o escucha. Quizá más que diálogo de sordos nos encontramos ante un monólogo sordo.

Otra docente nos expresaba:

“Yo me pregunto ¿Qué es lo que quiere el gobierno? Que los chicos estén en la escuela, estén, que transiten. No que aprendan (...)” (Elena-Docente Escuela Secundaria 1. Noviembre de 2014).

Sus palabras expresan una diferenciación con “el gobierno” respecto del para qué de la escuela. Para Elena las políticas impulsadas por el gobierno pretenden que los estudiantes transiten la escolaridad por el solo hecho de estar sin importar el aprendizaje. En cambio, para ella la escuela tiene que ser un lugar para aprender y pensar. En otro momento de la entrevista ella nos manifestaba su desacuerdo con las políticas de la promoción acompañada en la primaria y con las de las “oportunidades de las oportunidades” en la secundaria. Pero estas preocupaciones por lo que las políticas producen a nivel de la escuela y en la escolaridad de los estudiantes se tejen con el sentir de la pérdida de autonomía en su propia práctica y la falta de respaldo de sus decisiones.

A continuación presentamos otro fragmento de entrevista en donde la docente también manifiesta su desacuerdo con las políticas educativas por los efectos en la propia tarea:

“Yo le digo: jeso es una paparruchada! ¡No sirve para nada! Esto lo único que va a hacer es cortar la acción del docente, porque nosotros no vamos a tener autoridad, más trabajo, si se implementa como está (...) yo no estoy de acuerdo con eso” (Débora- Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Específicamente esta docente se está refiriendo a la promoción acompañada en la escuela primaria. Su reacción se desencadena como resulta de la primera jornada que tuvieron en la escuela para la presentación de los cambios que se implementarían con la reforma a partir del año 2013. Ella expresa la combinación entre, por un lado, la intensificación de su trabajo y, por otro, la pérdida de atributos. Las políticas impactan y performan la subjetividad de los docentes.

Las políticas son compleja y creativamente implementadas dentro de los límites y oportunidades del discurso, pero también se establecen dentro de una abrumadora materialidad. (...) la subjetividad del maestro contemporáneo (...) está constituida por la política el hacinamiento y la sobrecarga, la falta de tiempo y la oportunidad de pensar, desociabilidad, el stress y presión y las exigencias opresivas de la performatividad (...) Los profesores en su práctica diaria se mueven entre diferentes estados emocionales en un contexto de sobrecarga y pobreza de tiempo (Ball, Maguire & Braun, 2012, p. 622)

Las políticas llegan a la escuela y comienzan a ponerse en marcha a través de dinámicas institucionales particulares pero con algunos rasgos que la mayoría de las escuelas comparten: el tiempo escaso, la sobrecarga de tareas que viven tanto directivos como docentes, el cansancio, las urgencias diarias y la desconfianza de que sea “lo mismo de siempre”, entre otros.

Probablemente todo ello junto genera aquello que Torres (2000) señala como el escepticismo que aparece como una característica del sentir de los docentes respecto de las reformas:

Los docentes han visto desfilar sucesivas reformas y "modas" (autores, teorías, métodos, técnicas, terminologías) que vienen y se van con los sucesivos ideólogos, autores, funcionarios, asesores, ministros, gobiernos. En muchos casos, las nuevas propuestas no han logrado siquiera salir del papel (p. 39).

Otro aspecto que importa es el hecho de que hay relativa claridad y conocimiento cuando se habla de las políticas. Se habla de manera genérica de las políticas o bien más que hablar de ellas específicamente se habla de los efectos (mayormente negativos) que produce:

“Estas políticas educativas al día de hoy, los padres muchos no saben. Incluso están repitiendo en la radio ahora seguro que los chicos van a pasar de nuevo este año por decreto por el asunto del agua, del acueducto. No están enterados que los chicos ya están con ese instrumento legal de que tienen que pasar”

(...)

“no estoy de acuerdo con ninguna política (...) Yo digo, es mi opinión, que la presidenta está haciendo todo mal. Yo no la quiero. Para mí quieren formar analfabetos, para poder hacerles hacer lo que ellos quieren. No quieren gente que piense. Para mí hacen todo mal en educación, salud, las políticas” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Ball sostiene que las políticas en la práctica son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero también poderosos recursos retóricos, modos de entender el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos (Miranda, 2011).

En el relato de la maestra apreciamos el intento por “desvelar” que hay detrás de las políticas, como sacar a la luz qué intenciones reales hay detrás del accionar del Estado. Si bien a simple vista pareciera una cuestión caprichosa la posición de la maestra, su reacción no se reduce simplemente a “no querer a la presidenta”. Ella cuestiona el contenido de algunas políticas de la escuela primaria y manifiesta su desacuerdo y preocupaciones más profundas.

Hay muchas, variadas y justificadas razones para la sospecha y la suspicacia, para la lectura entre líneas de lo no dicho, para buscar propósitos no confesados en cada nueva propuesta.

Esto, en el clima general de desconfianza característico de la época, alimentado por la falta de información o comprensión adecuada, y el propio estilo (no transparente, no participativo) de hacer política educativa (Torres, 2000, p. 40).

Torres instala en un nivel más amplio el tópico abordado en este apartado. Es decir, no podríamos cargar las tintas del descontento, la desconfianza y el desacuerdo de los docentes con las políticas educativas solo en lo que en la escuela se vive. Se requiere ampliar la mirada a los modos de hacer política educativa en la actualidad. ¿Qué modalidades de hacer política educativa hoy predominan? ¿A qué tecnologías políticas se recurre? ¿Qué modos de participación se promueven? ¿Qué lugar ocupan los textos y la retórica política? Algunos de estos aspectos serán trabajados en los puntos que siguen. Especialmente analizamos los modos de participación promovidos y las dinámicas que adquieren en las escuelas atendiendo a los condicionamientos que más resaltan los entrevistados.

4.2. La participación en tiempos de reforma

La promoción de la participación en las reformas educativas se ha transformado en un eje central (Grinberg, 2008; Feldfeber, 2009; Oliveira, 2005; Popkewitz, 2000; Torres 2000, 2001; Viñao, 1994). En este apartado analizamos las condiciones institucionales de recepción de la reforma, los modos y dinámicas de participación promovidos. La idea de la participación aparece junto con la de la descentralización del Sistema Educativo. Viñao (1994) sostiene que la descentralización exige la participación y viceversa.

Entendemos que el proceso de descentralización producido en Argentina, consolidado en los 90, en realidad es una combinación de procesos en el sentido de que a nivel nacional se concentran las decisiones y lo que se descentraliza son la ejecución de las mismas. Senen Gonzáles (2001) a este proceso lo llama “centralización en la iniciativa” y “desconcentración en la ejecución”. Aquí nos centraremos en esa segunda instancia.

Si bien la idea de la participación en un sistema descentralizado⁴¹ tiende hacia la democratización del debate y la toma de decisiones, hay que ver cuán genuina es esa participación. Es decir, en qué medida aquellas decisiones y discusiones que los sujetos toman/tienen en las instancias participativas afectan a la definición de las políticas

⁴¹No se desarrolla aquí qué implica la descentralización de los sistemas educativos. Para ello puede verse Viñao (1994), Rodrigo (2006).

educativas. También cabe reflexionar en torno a las dinámicas de participación generadas hacia el interior de las escuelas, último ámbito de la descentralización (Viñao, 1994).

A continuación abordamos tres dimensiones que construimos para caracterizar la participación en tiempos de reforma: los modos de comunicación y circulación de los documentos oficiales, los modos de participación promovidos del tipo “hacer como sí” y, por último, el sin sentido de que todo “ya está fabricado”.

-Modos de comunicación y circulación de documentos oficiales

Nos preguntamos ¿Qué documentos oficiales llegan a la escuela con relación a la reforma? ¿Cómo y de quién reciben los docentes los documentos que refiere a la reforma? ¿Esos documentos de qué manera circulan una vez que son recepcionados en las escuelas? ¿Qué modalidades son las más frecuentes para la comunicación de las políticas educativas en las escuelas?

Ello porque los documentos adquieren un papel central en la reforma y en las entrevistas apreciamos que los documentos son reconocidos como aquellos que comunican formalmente los cambios. Un texto tiene que mediar para que las políticas educativas se pongan en marcha en las escuelas. Este es un aspecto que se corresponde con la burocracia propia de la administración pública y que está fuertemente arraigado en las instituciones. Veamos cómo una docente se refiere a los documentos oficiales:

“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 Escuela Secundaria 2. Noviembre de 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 anteriormente desarrollamos. El texto escrito del documento se constituye en demarcatorio 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 políticos de reforma 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 que parece haberse vuelto la espera y los rumores de “esa llegada”.

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 cañadón, 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 quedas 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 Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013)

“En cada escuela nos comunicaron. Se hizo una reunión y nos comentaron los cambios que iba a haber (...)” (Romina-Docente Escuela Secundaria 1. Julio de 2014)

Estos dos fragmentos corresponden a docentes de distintas escuelas secundarias, pero en ambos el modo de comunicación es el mismo. En esas jornadas se presentan los documentos abreviados, se presenta una selección de los aspectos que se consideran más relevantes. El power point es el recurso al que mayormente se recurrió en estas jornadas. Vemos que la modalidad adoptada para la presentación de estos documentos y normativas provinciales es a través del trabajo de los supervisores con el equipo de gestión (Rectores y Vicerrectores) y con el equipo de orientación (Asesores Pedagógicos) en primera instancia. Una segunda instancia se define a partir del trabajo propiamente en la escuela siguiendo una lógica similar de presentación: 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: proyección de diapositivas a cargo de los rectores y/o del equipo de orientación, luego se “*las pasaron*” en formato digital⁴² y los

⁴² El equipo de investigación cuenta con algunos de esos Power Point y documentos digitalizados, que fueron provistos por algunos docentes.

textos en formato PDF para que cada uno lo lea en profundidad. No hubo lectura conjunta, discusión y organización al interior de la escuela.

Las condiciones reales con las que cuentan los sujetos y las escuelas no es un dato menor a la hora de analizar los modos de comunicación y participación que se promueven. ¿Cómo se debaten y analizan las políticas educativas? Así lo expresan algunos docentes:

“Yo no participé en ninguna jornada donde se discutieran documentos en esta escuela (...) participe pero en la primaria, en otra escuela, (...) acá no sé qué orientación se definió (...) es que yo trabajo en seis colegios y a veces no te dan el permiso” (Romina-Docente Escuela Secundaria 1. Julio de 2014)

“La mayoría (de los profesores) dice que tienen poco tiempo para trabajar y no se brinda el espacio. Por ejemplo nosotros pedimos talleres para trabajar todos y nos dicen que no porque no se pueden cortar las clases. Tenemos las horas de acción institucional, pero no coinciden los horarios entre los profes” (Nahuel-Docente Escuela Secundaria 2. Octubre de 2014).

No es un dato menor la restricción de permisos para generar instancias de producción institucional con suspensión de clases, o el hecho de que los docentes de secundaria continúan transitando por muchas escuelas. Las nuevas legislaciones aún no repercuten en las condiciones de trabajo del “profesor taxi”⁴³.

La participación es un eje de la política de reforma de la escuela secundaria, la misma está presente en los diferentes niveles de traducción de la política de reforma en la Provincia de Santa Cruz. Es factible sostener que la participación no es una mera retórica reformista, sin duda la participación de los sujetos de la educación es necesaria, sin embargo, el núcleo problemático de la participación radica en las dinámicas internas que cada escuela puede generar para debatir la reforma, en un proceso que denota una traslación de la responsabilidad sobre la “puesta en acto” de las políticas educativas a las escuelas (Grinberg, Villagran y Bocchio, 2015).

Si bien hay una intención por parte de los niveles centrales de la política educativa por difundir los textos oficiales, éstos no llegan de igual manera a las distintas escuelas. Los documentos no solo llegan a modo de comunicación formal directamente a las escuelas sino que también son difundidos en instancias de formación de rectores 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:

⁴³Utilizamos aquí la expresión “profesor taxi” para referirnos al profesor de educación secundaria que trabaja en más de dos escuelas como consecuencia de la dificultad para concentrar la carga horaria semanal en una sola escuela.

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

Sandra: 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]

Sandra: 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: Sí, todo lo nacional. Hay uno de los cuadernillos que nos dieron que tiene las leyes y todas las resoluciones” (Sandra-Vicerrectora Escuela Secundaria 1. Julio de 2014)

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

“Sí, de la supervisión y o vienen directamente desde las distintas secretarías” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 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 Escuela Secundaria 1. Noviembre de 2014)

“[La investigadora pregunta por el documento sobre las Orientaciones para los bachilleres]

Almendra: en realidad las tuvimos que bajar de internet. Las bajé yo como coordinadora del campo. La rectora me dice: -aparentemente están colgadas de la página de internet

(...)Investigadora: Entonces ¿vos bajaste esos archivos de la página de provincia o directamente de nación?

Almendra: Yo me metí en la página de Santa Cruz y baje cada orientación y lo que se proponía. Y eso se los mandé a todos mis compañeros para que puedan ir leyendo antes de la reunión y conversar” (Almendra-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

“yo sé qué algo llegó. Pero no se decirte de dónde vino o quién lo mando” (Verónica-Docente Escuela Secundaria 2. Noviembre de 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 lo que predomina a la hora de asirse de los textos. En algunos casos no se identifica claramente quién los envía a la escuela, como lo expresa una docente de la secundaria 2.

Si bien la comunicación de los documentos a nivel de las escuelas presenta ciertas características comunes, la circulación es desigual, según nos relatan una vicedirectora y una docente:

“nosotros no contamos con esa documentación. La adquirimos porque tenemos docentes que trabajan en otras escuelas y la traen para acá. A veces tenemos contacto con supervisores y nos suministran ese material y a veces, fuera de tiempo, llegan esos documentos desde gestión privada, que son los mismos que llegan a las escuelas públicas...y cuando tenemos oportunidad los trabajamos” (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

*“Investigadora: Los diseños preliminares que recién me contabas que los trabajaron ¿Se los dieron en la escuela o ustedes los buscaron en internet por ejemplo?
Almendra: Ah...no me acuerdo. Si me acuerdo que conseguirlo fue una tarea. A la escuela privada no llega nada. Nunca llega nada. La información no circula, siempre llega tarde. Recuerdo que cuando llegaron los diseños curriculares impresos yo todavía tengo uno ahí dando vueltas. Ese me lo dio otra profe de historia que se lo dieron en el otro colegio, en el público. Pero cuando lo comenzamos a trabajar fue porque otro docente lo consiguió en la pública, y después nos mandaron a nosotros recién” (Almendra-Escuela Secundaria 3. Diciembre de 2014)*

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. Conseguir esos documentos para algunas escuelas implicó una tarea extra y se adelantan a lo que vendrá y en otros casos llegan “de un día para otro” con escaso tiempo para su lectura e interpretación.

En todos los casos lo que se observa es que esa bajada ni siquiera funciona como tal. Esto que es el acceso a la información se parece en el relato de los docentes a una búsqueda del tesoro.

-Modos de participación promovidos del tipo “hacer como si”

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/12), refiere a la construcción

participativa de la reforma y se apela a que sólo es posible con el compromiso de todos, y en consecuencia se invita a realizar aportes en pos de una educación más inclusiva.

Retomamos tres fragmentos en los cuales los docentes refieren a la participación que tuvieron, en el primer caso en el documento del Régimen Académico Institucional, en el segundo caso, en el Diseño Curricular en su versión preliminar y en el tercer caso, en la definición de la orientación de la escuela:

“Me acuerdo que el año pasado vino el borrador y se hizo una reunión, teníamos que leer y fundamentar si queríamos hacer cambios. Y este año se trabajó a principios las normas de convivencia (...)” (Nahuel-Docente Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013).

“(...) 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 Sta. Cruz el 90% opina que este contenido...y así. Eso no sirve y te da bronca porque te hacen perder tiempo”. (Nahuel-Docente Escuela Secundaria 2. Octubre de 2014).

“Investigadora: En la jornada que hicieron para definir la orientación ¿Discutieron algún documento, cuadernillo, texto?

Beatriz: estaba la propuesta del profesor de química, la científico-tecnológica. Y después estaban las de las orientaciones ya propuestas. Era una lista de orientaciones y de qué se trataba cada una, y los profesores discutimos sobre eso” (Beatriz-Docente Escuela Secundaria 2. Septiembre de 2014)

La utilización de expresiones como “viene estructurado”, “poco y nada hicimos” o “no sirve y te hacen perder el tiempo”, dan cuenta de cómo es vivida en primera persona la “construcción participativa de la reforma” promovida. La bronca y el enojo son reacciones ante las recurrentes instancias de consulta, que sólo redundan en una sobrecarga de trabajo que tiene escasa relevancia para el Consejo Provincial de Educación (Grinberg, Villagran y Bocchio, 2015). Reconocemos que la voz de los docentes, en muchas ocasiones, es olvidada al momento de tomar decisiones a nivel nacional y/o provincial.

En unas de las jornadas en que los supervisores de nivel secundario comunicaron los cambios implicados en la reforma sucedió lo siguiente:

“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 Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013)

Toda la terminología que aparece como parte de la retórica reformista queda para muchos de los docentes entrevistados en eso, en términos “bonitos”, políticamente correctos, acordes al espíritu de la LEN. Aquí en lo que nos detenemos es en cómo se piensa la participación y qué formas adquiere. 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:

No hay participación ni consulta en las decisiones de la reforma y en aquellas que afectan específicamente su trabajo, o bien la participación se limita a asuntos de aula y escuela, los cuales no son percibidos como "participación" en tanto se consideran parte del trabajo. Se ha tomado conciencia y generalizado entre los docentes el sentimiento y la afirmación de que *"los maestros somos meros aplicadores de políticas definidas por otros"*. (...) Los lineamientos, propuestas y documentos no se comprenden, son a menudo demasiado complejos, con nuevas terminologías que no se manejan. El recelo a preguntar y admitir que no se comprende lleva a actuar como si se entendiera, incorporándose la terminología, no necesariamente los conceptos y la propuesta de conjunto. Queda por fuera de la comprensión del sentido global de los cambios propuestos (p. 40).

Los docentes han manifestado que desconocen muchos aspectos, no solo de la reforma, sino de Ley de Educación Nacional. Algunos de ellos expresan su preocupación e interés por conocer su contenido y otros no. En las entrevistas advertimos la suposición de que la LEN no se trabaja en las escuelas porque ello implicaría la suspensión de clases, cuestión que se evita al máximo. Sin embargo existen algunas jornadas institucionales para trabajar determinados documentos. En general los docentes reconocieron entre una o dos jornadas de trabajo colectivo. Una docente de escuela secundaria expresa con claridad cómo vive la participación promovida:

“en la escuela el sentir es que las cosas, las jornadas de consulta que se hacen es como un “hacer de cuenta”. 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. Pese a que algunos argumentaron que así no se puede hacer...después viene igual. 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 Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014)

Gabriela es una docente con 19 años de antigüedad. Ella reflexiona en torno a cómo ha sido su experiencia con relación a las jornadas de debate y/o talleres institucionales de los cuales viene participando:

“Yo siento que en los años que he trabajado en la escuela que estas jornadas no son significativas, no son memorables. Estos llamados talleres, que los profes nos juntamos, que tratamos de cumplir con la tarea de la mañana, de mirar un video, de reflexionar sobre alguna cosa...en muchos casos no pasa más allá de la catarsis. Las decisiones no se pueden llegar a tomar. Decimos: -Les parece que hagamos esto? - si, si, si. Pero después cada uno se va y no pasa nada. Yo creo, y soy bastante pesimista, que la educación va a ir en franco deterioro” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014)

Feldfeber y Gluz (2011) sostienen que,

(...) aunque se presentó oficialmente como una estrategia de participación, el mecanismo de consulta ha sido cuestionado en tanto no se generaron las condiciones en términos de espacios, tiempos y circulación de información y tampoco se definieron los procedimientos a través de los cuales las diferentes opiniones fueron ponderadas e incorporadas a la propuesta final (p. 347).

Sostenemos que estos modos de participación promovidos a partir de la LEN no son nuevos sino que tienen una data de al menos 15 años. Las maneras en que se entiende la participación son parte del modo de comprender cómo se hace política en educación. Estos modos de participación promovidos en tiempos de reforma son identificados por los docentes como poco efectivos, poco “reales” y que quedan en la nada. Hay desconfianza por el destino de lo producido en esas ocasiones de los procesos de consulta de la LEN y la puesta en marcha o la “bajada” concretamente de la reforma donde, 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.

-Sentirse subestimado y el ¿sin-sentido? del “ya está todo fabricado”

Como mencionábamos anteriormente, la reforma aparece como sinónimo de imposición. La lógica burocrática impregna los modos de comunicación y de participación en los diferentes niveles del Sistema Educativo 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 el contenido de los diferentes textos, enfatizando unos aspectos por sobre otros. Replicación que se manifiesta incluso en la utilización de las mismas “diapositivas” elaboradas por los equipos del CPE.

La diapositiva o el *power point* es la principal estrategia utilizada para la comunicación de los lineamientos nacionales y provinciales, estrategia que más que generar comunicación lo que puede conseguir es informar. Esta modalidad informativa y los intentos de replicación y correcta interpretación de los textos políticos producen en los sujetos la percepción de que todo viene “*empaquetado*”. Como sostiene un docente de secundaria con relación a los documentos que trabajaron en su escuela:

“se trabajó (...) pero ya venía armado. Viene estructurado, así que poco y nada hicimos” (Nahuel-Docente Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013).

Otra docente de primaria también manifestó lo mismo:

“a nosotros no se nos consulta, no se nos pregunta, viene todo empaquetado” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Creemos que para los docentes el hecho de que venga “todo 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 y que ellos bien podrían hacerlo. La subestimación pasa por el no reconocimiento de los docentes como intelectuales (Aronowitz y Giroux, 1992). Hay una negación de partida que indica que es lo que se supone ellos-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 los docentes se sienten ejecutores de las políticas más que partícipes en su definición.

Así, a modo de cierre (y no de paquete) de este apartado, entendemos que en tiempos de reforma en los diversos relatos de los docentes los modos de participación que se promueven 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 el arriba-abajo, la llegada y otros términos similares generan una sensación 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 un “hacer como si” por parte de los directivos y docentes 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. Al decir de Deleuze (1994) el sinsentido es lo que no tiene sentido que a su vez se opone a la ausencia de sentido, efectuando por ello una donación de sentido. Entre el sentido y el sinsentido hay una relación intrínseca y de co-presencia. Siempre hay sentidos, no uno sino múltiples.

4.3. La escuela librada a su suerte: Condiciones reales en “escuelas reales”

En este último apartado del capítulo proponemos que las escuelas se encuentran “libradas a su propia suerte” (Grinberg, 2009a) no solo para la puesta en acto de la reforma del sistema educativo sino para que la escolaridad sea posible diariamente. Creemos que la noción de Ball, Maguire y Braun (2012) sobre las “escuelas reales” nos permite construir una mirada comprensiva de las mismas, atendiendo a cómo los sujetos viven las escuelas en las que se desempeñan, cómo los sujetos trazan alternativas para la diversidad de situaciones que se le presentan cotidianamente y cómo muchas de esas situaciones los desbordan agotando sus posibilidades de acción y generando malestar y frustración.

En este apartado presentamos el análisis a través de dos sub apartados. En el primero nos centramos en las dificultades que tienen la *Escuela Secundaria 1* y la *Escuela Secundaria 2* que describimos anteriormente y nos aproximamos a cómo los sujetos viven esas dificultades, principalmente las edilicias. En el segundo sub apartado nos abocamos a aquellas acciones y estrategias que los sujetos realizan diariamente en las escuelas para sostener la escolaridad. Son acciones en las que la voluntad individual y el compromiso

colectivo cobran central importancia. Presentamos esas dos perspectivas sin perder de vista que, y ello marca una impronta en la creación de ambas escuelas, se vivencia la implementación de una política educativa de reforma.

-4.3.1 Hacer escuela entre codazos y ponchazos

Entendemos que en la actualidad hay escuelas que realizan su tarea cotidiana entre codazos y ponchazos⁴⁴. Es decir, hay escuelas a las que no se les presenta de forma tan sencilla el desarrollo de la escolarización. Con esto no queremos afirmar que se trata de una empresa fácil, sino todo lo contrario y aún más cuando las escuelas se encuentran navegando solas y con carencias de distinto tipo, como son los casos de las escuelas secundarias 1 y 2 que describimos al inicio.

Estas escuelas día a día se hacen lugar y pujan por vincularse más íntimamente con los sujetos que la habitan. Pujan por ocupar un lugar de relevancia en los barrios en los que se encuentran, pujan para que los estudiantes quieran estar y seguir en ella, pujan para que los que ya no la frecuentan puedan volver y dotar a la experiencia de otros sentidos. Son los sujetos que las hacen diariamente quienes, muchas veces a los codazos, sorteando obstáculos y haciendo frente a las duras realidades, apuestan a ella y a los estudiantes. Son los sujetos quienes se comprometen, elaboran estrategias para resolver dificultades y le dan la mano a la escuela para seguir adelante.

La expresión “a los ponchazos” refiere a cuando algo o alguien hace algo con mucho esfuerzo, con escasa ayuda o nula, sin los medios necesarios; cuando asumimos una tarea que puede tornarse solitaria y cuando no medimos riesgos y nos aventuramos a hacerlo por cómo nos vinculamos con el asunto. “A los ponchazos” es una expresión que nos permite ver cómo dos escuelas hacen lo que pueden con lo poco que tienen.

La vicerrectora de una de las escuelas nos relata cómo fueron los primeros tiempos una vez creada la escuela:

“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 Escuela Secundaria 1. Diciembre de 2014)

⁴⁴“A los codazos” y “a los ponchazos” son locuciones adverbiales argentinas que indican en el modo en que algo se hace. Proviene del lunfardo y no aparecen en los diccionarios pero son moneda corriente en nuestro país. La Academia Argentina de Letras editó en 2010 un diccionario Fraseológico del Habla de los Argentinos que contiene estas y otras expresiones del habla argentina.

La falta, no sólo 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 Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013).

Es interesante destacar cómo esta misma docente, que a su vez fue la primera secretaria que tuvo la escuela, cuenta cómo gestiona recursos para tareas administrativas y, especialmente, cómo vive el tener que pedir o mendigar:

“Pero 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 use en todo el año 1 resma de oficio y 1 resma de A4. Vos por ahí vas a pensar que yo me cagó en una resma de papel. Pero no es así, 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? Mandaron una impresora, sin cartucho, sin tonner. El cartucho no se consigue ni en mercado libre, nos dijeron que en Punta Arenas se consigue y que estaba 1000 pesos. Y 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 Escuela Secundaria 2. Noviembre de 2013)

En este fragmento, que puede ser un poco extenso pero que decidimos transcribirlo completo por todo lo que condensa, nos muestra cómo ella se mueve y mendiga “por todas partes” para conseguir materiales elementales de uso diario para tareas administrativas. La sensación de mendigar se articula con el hastío, pero a su vez esta docente se justifica, como si debiera hacer más por no hacer más lo que hacía. Al decir de Grinberg (2008) se configura una subjetividad responsable en un devenir también responsable y comprometido, en el cual no solo está presente el deber-hacer sino el querer-hacer. Así:

Nos vemos, entonces, ante una realidad que nos invita a aprovechar nuestros recursos, a buscar estrategias, a definir qué es lo mejor para cada quien en un clima en donde reina la participación voluntaria (Grinberg, 2008, p. 282)

Apreciamos también como la escuela secundaria 2 recibe equipamiento que no puede utilizar por no contar con los insumos. Descontando que para contar con 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 (2009) la lógica de transferencia de la responsabilidad de la gestión a la comunidad y a los sujetos 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 pecito 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 Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

Todas las escuelas en la actualidad en la provincia tienen a su cargo un monto de dinero, insuficiente, según señalan, para gastos corrientes pero que por defecto los suelen 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 el rector de una de las escuelas:

“Nosotros estamos peleando por mobiliario, me llegó este CPU y un monitor. De lo humano a lo estructural. Todo muy lindo, me traen esta impresora, cada una semana necesita tinta, hoy compre, \$700 pesos, hasta eso tengo. 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 Escuela Secundaria 1. Mayo de 2014)

Así como en la economía doméstica calculamos y hacemos proyecciones de aquello que “se puede y no se puede”, las escuelas 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. Una especie de accountability que los lleva a la necesidad de hacer “catarsis”. El desgaste, la frustración, el no encontrar respuestas y el desánimo producen la más humana necesidad de exteriorizar y compartir con los otros aquello que se siente. La situación de entrevista se presenta como uno de esos espacios potentes en que la posibilidad de que acontezca la catarsis se acrecienta. Ball, et. al (2011) sostiene 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.

Los sujetos que hacen la escuela se ven desbordados, confundidos, pero siguen estando allí. Incluso en tiempos de reforma, y al decir de Torres (2000), los docentes se sienten asediados:

Los cambios planteados implican más esfuerzo, tiempo y tareas, para las que los docentes no se sienten preparados ni se les ofrece las condiciones (de formación, de organización, etc.) necesarias para desarrollarlas y llevarlas a la práctica: adaptar el currículo, construir proyectos educativos escolares, cumplir con determinados requisitos (horas, puntajes, certificados) de capacitación, etc.

Los docentes se sienten en el banquillo de los acusados, reclamados y apuntados con el dedo desde todos los lados, señalados como los responsables tanto de los problemas como de las soluciones a la educación (p. 41).

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 la acertada 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).

En las entrevistas, sobre todo en las que realizamos a rectores y vicerrectores, aparecen como una recurrencia adjetivaciones que indican como experimentan 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:

“viste como 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 ese 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 rechicas 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 Escuela Secundaria 1. Noviembre de 2014)

La suma de todas estas dificultades no impiden que esta docente diga “pero, yo quiero a la escolita”. Ese lugar, que muchos docentes rechazaron por su ubicación y fama del barrio y que los padres tampoco eligen, provoca sinceros afectos en quienes día a día la vuelven a elegir.

No contar con edificio propio donde funcionar suele ser aquello que más destacan docentes

y directivos. El problema de la falta de edificio, y concretamente de más aulas, para las escuelas no es exclusivo de las dos escuelas en cuestión, sino que también lo padecen al menos otras seis instituciones de la ciudad. En el discurso de uno de los rectores una comparación ofrece un bálsamo:

“Son las realidades que vivimos, ojala 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 Escuela Secundaria 1. Mayo de 2014)

Es impactante por la fuerza misma la expresión *“ojalá pudiésemos soñar”*. Soñar se desestima, hay un no poder pensar en el futuro porque ese sueño parece ser eso, un sueño de muy difícil realización. Es la realidad que viven aquella que, sino obtura, limita en parte el poder imaginar una situación mejor. No se puede representar el deseo, ¿Para qué? ¿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 una implementación sin las condiciones más básicas para ello.

Incluso 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 y pensé que iba a estar lleno, pero no” (Rector y Vicerrectora-Escuela Secundaria 1. Mayo de 2014)

Esta situación se prolongó en los días. A la semana de la visita del equipo de investigadores a la escuela se suspendieron las clases en toda la ciudad adelantando el receso invernal. El chocarse contra la realidad no detiene a los sujetos. En los sectores populares, allí, la realidad dura y difícil no detiene a la escuela sino que justamente la hace permanecer.

“a 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 Escuela Secundaria 1- Mayo de 2014)

Los sujetos eligen estar en ese lugar, siguen eligiendo sus escuelas, quieren quedarse, apuestan y proponen. Al decir de Torres (2000):

Las propias condiciones adversas refuerzan, entre quienes creen en la docencia y permanecen en ella, el tradicional sentimiento de dignidad y orgullo que ha ido siempre con la tarea docente: compromiso, apostolado, servicio, misión noble, realización personal y profesional, lucha por una sociedad mejor. En los tiempos actuales, los docentes son, de hecho, uno de los pocos sectores organizados que quedan en la sociedad y uno de los pocos que todavía ejerce el derecho a la inconformidad, a la protesta y la propuesta (p. 42).

Entendemos que aunque el malestar este 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.

Para finalizar este apartado recuperamos un 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 no ¿Quién la escribió?

Raúl: 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 (...) 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. Los chicos ahora se sienten parte” (Raúl-Asesor Escuela Secundaria 1. Septiembre de 2014)

La suma de las gotas hace al mar. La suma de esfuerzos conjuntos hace a la escuela. 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 síntesis de lo que estuvimos hablando aquí es de las formas que asume el gobierno de la población en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008), cómo en el accionar estatal se ve involucrada la transferencia de responsabilidades a los sujetos en las escuelas y cómo los sujetos son afectados por las políticas públicas.

-4.3.2 Cuando la suma de voluntades se vuelve central para el sostenimiento de la escolaridad

Como anteriormente describimos, los sujetos emprenden y hacen con gran esfuerzo tareas cotidianas para sostener la escolaridad de los jóvenes y para ofrecerles horizontes de posibilidad. En los contextos particulares que describimos y que son parte de las lógicas de las sociedades de gerenciamiento los sujetos y las instituciones están arrojados a su propia suerte. Los sujetos, en tiempos apresurados, en situación de “sin” espacio y en escenarios cotidianos en donde se yuxtaponen una serie de asuntos todos urgentes, participan de la puesta en marcha de políticas enmarcadas en la reforma escolar que tiene lugar en el presente en la provincia de Santa Cruz. Nos referimos a un tipo de acción que nos llama a hacer y hacernos (Grinberg, 2009).

Con relación a la escolaridad, las escuelas generan una serie de estrategias y acciones para el seguimiento y sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes:

Los sujetos que hacen la escuela -equipo de gestión, docentes, tutores pedagógicos, preceptores, personal administrativo y de maestranza- están comprometidos en sostener las trayectorias de los estudiantes generando instancias de acompañamiento a través de estrategias y acciones específicas, interviniendo para mantener a los jóvenes, para retenerlos, para que no pierdan su escolaridad y para que puedan aprender (Langer, Cestare y Villagran, 2015, p. 10)

Las escuelas se van adaptando, se hacen flexibles, maleables, construyen sus acciones en función de las situaciones. Ya no son escuelas rígidas. Sino que se van haciendo camino al andar, tal como nos decía una autoridad “*hacemos de todo, lo que sea*” al referirse a la escolaridad de los estudiantes. Quizás, ese sea el gran problema de la política educativa en la actualidad a la vez que la virtud de las escuelas y de los sujetos (Langer, Cestare y Villagran, 2015).

Los actores de la escuela hacen de todo para que los estudiantes se queden en la escuela y para que los que se fueron vuelvan. Pero como sostiene Grinberg (2009) “la escuela es más que un aguantadero, es también caja de resonancia y de escucha” (p. 95). La insistencia es moneda corriente en esta escuela que se propone que los estudiantes continúen estudiando. No sólo estar en ella, sino que aprendan.

El desafío con el que se enfrenta día a día la realidad es algo común en los sujetos que trabajan en y son parte de las escuelas emplazadas en los sectores populares que describimos. Estar con el otro y acompañarse en esta tarea se vuelve fundamental. Docentes, preceptores, tutores pedagógicos, porteros y directivos caracterizan cotidianamente al clima de la escuela como “*bueno*”, “*cálido*”, “*abierto*”, “*de*

predisposición”, “*cómodo*”, de “*compromiso*”. Son sus deseos por quedarse y estar un poco mejor que se expresan en prácticas cotidianas como suma de voluntades. En varias oportunidades docentes y directivos destacan que lo que en la escuela se hace es por su propia voluntad.

“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 Escuela Secundaria 1. Septiembre de 2014)

Es el conjunto de esas voluntades individuales lo que permite palear las dificultades. Como dice Grinberg (2008)

(...) asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno a través, por ejemplo, de la responsabilización y el empowerment; ya no es el Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros (p.107).

Es en esta lógica contradictoria, propia de las *sociedades del gerenciamiento* que los sujetos en la escuela están sumando esfuerzos, sumando las ganas por estar un poco mejor, sumando para poder ofrecer otros horizontes a los estudiantes. Al decir de Gentili (2007):

La utopía se construye y se imagina desde los precipicios, desde donde se encienden, día a día, las aspiraciones de felicidad de los más débiles, de los desamparados, de los desterrados, de los muchos y muchas que sueñan con tener en este mundo un espacio de igualdad, de derechos y de dignidad. La utopía no se conforma con los rostros bellos o las almas puras de los elegidos, aspira, simplemente, a perpetuarse en el anonimato de la gente común (p. 15).

En síntesis, en tiempos en que el accionar estatal se caracteriza por el traspaso y la responsabilización de los sujetos individuales, nos encontramos con escuelas que son sostenidas por la suma de voluntades, por el deseo de permanecer y estar mejor, aun conociendo las condiciones reales.

Las escuelas “libradas a su suerte” (Grinberg, 2009a, 2011) luchan para garantizar el derecho a la educación en sus prácticas cotidianas. Las políticas de reforma y la territorialidad de las escuelas performan a los sujetos escolares redefiniendo la subjetividad de docentes y directivos, produciendo lo que Grinberg (2008) denomina una ética de la responsabilidad, la cual:

(...) radica no sólo en un sujeto que hace, sino que quiere hacer; un sujeto que actúa por convicción, que encuentra en el proyecto no el mandato de otro, sino que ve reconocida su voluntad en él. Un sentir mancomunado en donde reza el sentir “todos para uno y unos para todos” (p. 282).

En este apartado final pusimos en discusión la cuestión del espacio. Sostenemos que el espacio no es sólo un dato empírico más sino que en el presente las escuelas directamente no cuentan con él. Las escuelas de nuestra investigación andan en busca de un espacio que habitar y se hacen espacio allí donde éste escasea.

En la actualidad, y con una reforma en curso, parece que el hecho de que no haya espacio para hacer escuela aunque parezca contradictorio en sus términos parece ocupar un lugar marginal en la agenda pública educativa. 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 existe.

Es una cuestión muy elemental en la pedagogía, y que aparece ya en los escritos de los primeros pedagogos, el asunto del espacio y el tiempo escolar. Son coordenadas inherentes a las instituciones educativas, dimensiones propias de las escuelas. Vemos, a través de los datos empíricos que aquí presentamos, cómo se torna complejo el desarrollo de la escolarización en las escuelas que no disponen de espacios propios.

Aquella situación expresa las contradicciones de las políticas educativas, del devenir del texto político y su puesta en marcha. ¿Cómo explicar que estas escuelas creadas especialmente en el marco de una reforma educativa no funcionen en espacios propios? ¿Cómo comprender que en el presente la creación de escuelas se produzca sin la planificación y construcción de edificios para tal fin? ¿Cómo comprender que una política que se pretende obligatoria, más igualitaria e inclusiva no cuente con condiciones básicas para su desarrollo?

CAPÍTULO 5. LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN TIEMPOS DE REFORMA DESDE LA ESCUELA

5.1. Acerca de las políticas curriculares en la Provincia de Santa Cruz

5.1.1. La política curricular en Santa Cruz

5.2. La promoción asistida: en el centro del debate en la escuela primaria

5.3. La puesta en acto de los cambios en el currículum en la vida de la escuela secundaria

En el último capítulo de esta tesis presentamos primero una descripción del escenario de la política curricular provincial en el nivel primario y secundario del Sistema Educativo. Identificamos los temas más relevantes de estas políticas y analizamos las características que presentan atendiendo al carácter federal de nuestro país. Luego profundizamos aspectos propios de las políticas del curriculum en la educación primaria y en educación secundaria advirtiendo las dinámicas particulares de cada una. En la primaria nos centramos en la puesta en acto de la organización a través de unidades pedagógicas y de la promoción acompañada. En el caso de la secundaria colocamos la mirada en las actividades que se impulsan desde la conformación de un equipo técnico relacionadas con el nuevo diseño y estructura curricular y las orientaciones de los bachilleratos. Siguiendo con el enfoque de esta tesis nos dedicaremos al análisis de cómo viven los docentes la puesta en acto de las políticas del curriculum a nivel de la escuela, cómo las interpretan, qué aspectos enfatizan y en torno a qué giran sus preocupaciones.

5.1. Acerca de las políticas curriculares en la Provincia de Santa Cruz

Si bien como señalamos al principio no se trata aquí de realizar una comparación entre la política planificada y aquello que acontece en la aulas, presentamos aquí una descripción general de los procesos de cambio curricular puestos en marcha ya que entendemos se vuelven clave de referencia para comprender qué conjunto de temas circulan en la escuela, qué sucede allí cuando esas políticas llegan y se ponen en marcha los cambios diseñados y principalmente cómo son afectados los docentes en su cotidianeidad al constituir las mismas nuevos modos de regulación de sus prácticas educativas.

Como mencionábamos en capítulos anteriores en la Provincia de Santa Cruz se realizaron modificaciones en el Sistema Educativo a partir del año 2012 enmarcadas en la LEN. Como parte de esas modificaciones se emprendió un trabajo de transformaciones a nivel curricular. Esas transformaciones del curriculum no se dan de igual manera en Educación Primaria y Secundaria. Hay mayor concentración de actividades en torno a las transformaciones curriculares en educación secundaria que en educación primaria. La primaria aún en el año 2015 no cuenta con un equipo técnico especialmente dedicado a la tarea de elaboración del nuevo Diseño Curricular y, por ello, en las escuelas continúan planificando con el diseño curricular para la E.G.B y principalmente con los Núcleos de

Aprendizaje Prioritarios definidos nacionalmente. En cambio en educación secundaria hay un importante movimiento generado desde el Consejo Provincial de Educación que se traduce en la conformación de un Equipo Técnico Curricular y en la elaboración de documentos de consulta y de un Diseño Curricular Preliminar.

Las transformaciones en el curriculum llevadas adelante por los equipos técnicos de la provincia, enmarcadas en las normativas y acuerdos nacionales, van llegando a la escuela por etapas, como más adelante profundizaremos.

Al respecto, coincidimos con Beltrán Llavador (1992) quien señala que las reformas curriculares:

no son tan solo modificaciones de los planes de estudio, ni se agotan tampoco en el dictado de nuevas disposiciones reguladoras de la práctica docente. Se trata de las respuestas institucionales dadas en momentos concretos a las preguntas acerca de la educación, el valor social de los conocimientos y las formas de transmisión, esto es, de las funciones sociales de la escuela (p. 195).

Queremos detenernos en la cuestión de las políticas y las prácticas. Entendemos que no existe tal dicotomía, sino que hay una articulación entre ambas dimensiones. Al decir de Prazeres Frangella y Magalhaes Carvalho (2013) las políticas son prácticas y las prácticas son siempre políticas⁴⁵. Las políticas son prácticas porque son acciones de determinados grupos sobre determinadas cuestiones con la explícita finalidad de transformar algo existente y las prácticas son políticas en tanto se sostienen en visiones de mundo particulares.

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 (Da Silva, 1998, p. 62).

⁴⁵Barbosa de Oliveira (2013) adopta una posición más extrema para, en sus palabras, “borrar” las fronteras entre prácticas y políticas. Así introduce el término *políticaprácticas* para referirse a la articulación entre ambas dimensiones.

En este sentido, y como hemos desarrollado en capítulos anteriores, aquí nos referiremos a las políticas en tanto actos de gobierno estatal y producción de lineamientos oficiales, y la cotidianeidad escolar será ese contexto, siguiendo a Ball, Maguire y Braun (2012), en el que se ponen en marcha dichas políticas, en este caso, curriculares. De forma que se abre otra mirada sobre esa política que remite a los modos en que éstas afectan la vida escolar. Modos de afección que son y constituyen engranajes clave de esa política.

5.1.1. La política curricular en Santa Cruz

En la resolución N°1848 del Consejo Provincial de Educación (CPE) del año 2014 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*”. Lo expresado en esta resolución da cuenta de la sincronía de esos procesos de puesta en acto de una reforma y, por ello, del fuerte acento en la sincronía presente en esta tesis. Es una reforma que está en curso, que empezó hace aproximadamente cuatro años en esta provincia y que va de a poco tratando de ajustarse a lineamientos y acuerdos federales. Como señala la resolución 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.

Ahora bien, en cuanto a la educación primaria nos referiremos a los dos cambios más notorios en cuanto a lo curricular: la conformación de las unidades pedagógicas y la introducción de la promoción acompañada. En torno a estos dos cambios en la “nueva

primaria” giran las principales reuniones entre supervisores y directivos y también la elaboración de documentos oficiales. El CPE creó un blog que se llama “La nueva primaria en Santa Cruz” y allí podemos encontrar las minutas de las reuniones de directivos y supervisiones y textos que refieren a la “promoción acompañada” y a los “ciclos de aprendizaje”.

La duración de la educación primaria en la provincia de Santa Cruz es de 7 años, establecida por la Ley de Educación Provincial del año 2012. Se conforma de tres unidades pedagógicas: la primera formada por 1°, 2° y 3°, la segunda por 4° y 5° y la tercera por 6° y 7°. Esas unidades pedagógicas consisten en:

“una forma de organización institucional de la Educación Primaria, pero ante todo es un modelo político pedagógico para la democratización y ampliación de los horizontes de igualdad en la escuela. Parte de una nueva concepción que prioriza la continuidad de los procesos de aprendizaje inaugurando un tiempo más flexible para enseñar y aprender a través de la definición de objetivos que deberán ser alcanzados a lo largo de los años que comprende cada unidad (...) se ayuda a los niños y niñas a avanzar en sus aprendizajes respetando los ritmos, estilos y necesidades de cada uno; pero además se les ofrece la posibilidad de iniciar itinerarios diferentes y participar de situaciones de aprendizaje creadas y combinadas de manera que permitan a cada individuo expresar su potencial”(Acuerdo 027/13 CPE).

Las unidades pedagógicas se corresponden con la concepción de ciclos de aprendizaje. Se insta a los docentes a cambiar la concepción de aprendizaje por una más amplia, flexible y que atienda a la diversidad y tiempos de los estudiantes. Al mismo tiempo habilita a las escuelas a introducir diferentes modalidades para respetar “ritmos, estilos y necesidades” de los niños. Esta es una cuestión bastante abierta, ya que cada escuela con el personal y recursos que tiene diseña diferentes modalidades para atender a esos niños que se identifican como que presentan ritmos, estilos y necesidades diferenciadas al resto. El abanico de modalidades de atención a estas situaciones incluyen la extensión de la jornada escolar con la misma maestra de año, la asistencia en contra turno con otra maestra o la misma del año, el trabajo en aula con los maestros acompañantes, el seguimiento del desempeño por parte del asistente pedagógico (si es que la escuela tiene este cargo por planta funcional), entre otras.

Reconociendo las transformaciones en el sistema educativo provincial, la organización pedagógica de las escuelas de educación primaria propone:

“que el recorrido dentro de cada unidad es abierto, o dicho de un modo más preciso, es un proceso de progresión continuo sin interrupciones. Esto quiere decir que la

acreditación formal para determinar la promoción sólo se da al finalizar cada Unidad Pedagógica. Dentro de la unidad la idea de “repetir” o “promocionar” pierde sentido y en su lugar se realizan acreditaciones parciales que no condicionan el recorrido que realiza el alumno o alumna dentro de la unidad, pero que sí permiten optimizar constantemente las estrategias pedagógicas y las situaciones de aprendizaje” (Acuerdo 027/13 CPE)

La promoción acompañada de un estudiante es presentada por el CPE como “*una oportunidad para que todos puedan aprender y seguir aprendiendo más y mejor*” (Res. n° 2822/13 - anexo ii). Como versa en el fragmento recién presentado, que un niño “pase” de un año escolar a otro de manera acompañada implica que irá transitando de un año a otro aunque no acredite todos los contenidos correspondientes a un año determinado. De esta manera, el niño pasará al año inmediato superior con un informe de qué contenidos no alcanzó y qué “hizo” el docente para “ayudarlo”. Remarcamos esto último porque no aparecen referencias a la enseñanza sino que para hablar de aquello que el docente tiene que hacer se recurre a términos como ayuda, estrategias y ofrecimientos. Nos preguntamos entonces si se parte de la idea de poner a disposición de los niños variadas ayudas y el ofrecimiento de itinerarios diferentes y suponemos que en esta lógica recae en el alumno el aprovechamiento o no de esas posibilidades que la escuela ofrece.

Pensamos también en el hecho de que la promoción acompañada implica un proceso de monitoreo e identificación de “*alumnos en riesgo*” al estilo de la conocida repitencia. Durante el ciclo lectivo y en el avance de cada bimestre los docentes indican si el alumna Acredita-No Acredita o Está en proceso. Reunir dos o más no acredita o en proceso implica para un alumno que va camino al período de compensación y de no resolver su situación en esta instancia pasará al año siguiente con Promoción Acompañada. El docente debe hacer un informe indicando que contenidos no acreditó el estudiante y qué acciones se realizaron para evitar la promoción de tipo acompañada. Esto despierta otros interrogantes que refieren tanto a las concepciones impresas en la promoción acompañada como también a las materializaciones en el ámbito de la escuela de la misma. Si bien en las estadísticas esto es muy claro, el hecho de no producirse modificaciones en la estructura de la primaria para atender a estos alumnos nos hace dudar de cómo puede traducirse en términos de aprendizaje para los niños. Es decir, no creemos que se puedan obtener resultados muy distintos si en la cotidianeidad seguimos pensando y haciendo lo mismo. Entendemos que la promoción acompañada por cómo está pensada suma complejidad a la tarea del docente

cuyo grupo escolar se compone de niños que cursan “según lo esperado” y con otros con “promoción acompañada. No pretendemos, y seguramente no lo haremos, dar respuesta a estas preguntas, pero sí nos aproximaremos a comprender cómo se vive la promoción acompañada en la escuela desde lo que los docentes relatan.

En cuanto a la educación secundaria observamos un fuerte empeño en construir el diseño curricular y, en general, de alineación con los preceptos nacionales con relación a la obligatoriedad de este nivel. Santa Cruz adoptó la duración de 5 años para los bachilleratos comunes y de 6 años para las escuelas técnico-profesionales.

Identificamos que las discusiones y producción de documentos oficiales giran alrededor de tres tópicos, vinculados entre sí: la estructura organizativa de la secundaria en ciclos, el nuevo diseño curricular para cada uno de los ciclos y la definición de las orientaciones de los bachilleratos. En los documentos relevados con relación a estos temas 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.

Para la “nueva educación secundaria obligatoria de Santa Cruz” se establece 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- Dirección Provincial de Educación Secundaria. 2014)*

Para estos dos ciclos que conforman la educación secundaria se elaboraron diseños curriculares. Para el ciclo básico se elaboró una versión preliminar del diseño curricular por materias que actualmente se utiliza en las escuelas para la planificación. Como veremos más adelante hay confusión entre los docentes entre el diseño curricular nuevo, si es provisorio o ya es definitivo, los NAP y el diseño curricular anterior. El diseño curricular para el ciclo orientado será presentado al mismo tiempo en que esta tesis se está escribiendo, por ello no será incluido y ameritará la continuación del trabajo de campo.

En cuanto a la definición de la estructura curricular para el ciclo orientado se realizaron instancias consultivas en las escuelas para definir entre tres modelos elaborados por el

equipo técnico provincial. Con la definición de la orientación sucedió algo similar, se realizaron instancias consultivas y cada escuela debía elegir qué orientación consideraban tener y fundamentar por qué.

Es en este escenario que indagamos acerca de cómo los sujetos en las escuelas reciben las políticas referidas al currículum y cómo viven e interpretan las transformaciones en el mismo.

5.2. La promoción asistida: en el centro del debate en la escuela primaria

A partir de la descripción general realizada en el apartado anterior, aquí nos centramos en uno de los aspectos de esas reformas que han sido más referidos en las entrevistas por los docentes: la promoción acompañada en la escuela primaria en relación con las unidades pedagógicas que la estructuran. Hemos realizado una categorización a partir de las entrevistas, incluyendo en algunas de ellas expresiones “del natural”; esto retomando la palabra tal cual fue formulada por los docentes; ello por la fuerza que en sí mismas guardan.

-La promoción acompañada es una “paparruchada” de la política educativa por la cual “todos pasan”

En el capítulo 4 presentamos algunas visiones que los docentes tienen sobre la política educativa. Muchos de ellos manifestaban su desacuerdo con las características que reúnen hoy las políticas en educación. Con relación a la promoción acompañada sucede algo similar, casi en su totalidad los docentes de primaria entrevistados manifestaron no estar de acuerdo con la promoción de los estudiantes de 1° a 6° año. Una docente de la Escuela Primaria 1 nos decía:

“Estas políticas educativas al día de hoy, los padres muchos no saben (...) No están enterados que los chicos ya están con ese instrumento legal de que tienen que pasar.

Investigadora: ¿Te referís a la promoción acompañada?

Débora: y ¿Qué es acompañada? ¡Me parece otra paparruchada!

Investigadora: Digo, es la nominación que se le da.

Débora: sí, acompañada o asistida. Ya se ha implementado cuando los chicos no pasaban y son 40 minutos dos veces a la semana que viene el chico con un grupo de

15 chicos (...) Es una tarea que le pones, un fardo, al docente” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

En su relato sobre la promoción acompañada se juegan varios aspectos: recurre a la figura de los padres y/o la familia, señala que ya fue implementado con anterioridad este sistema de promoción pero no aporta mayor precisión y señala que implica una tarea adicional para el docente o “fardo” que se estima es pesado. Pero tal vez lo más llamativo es el término que utiliza para referirse a la promoción, ella dice es una “paparruchada”, es decir algo que raya con la estupidez y el desatino probablemente porque se trata de un fardo.

Otra docente de la misma escuela expone que:

“Ahora el chico de primero a tercero...si en primero no aprendió a leer o a escribir tiene que transitar, bueno lo recuperará, lo adquirirá en segundo, si no es en segundo en tercero. ¡Pero es incoherente! ¿Cómo un chico que no sabe leer o escribir va a interpretar una lectura? ¿Va a interpretar una consigna? Son muchas cosas que el maestro se tiene que hacer cargo y que no debería. Entonces te imponen que el chico...tenemos el chico que en tercero no saben leer, que no saben interpretar una consigna...una consigna simple...cosas de sentido común (...)

lo mínimo de lo mínimo de lo mínimo le pedimos a los chicos. A este chico yo no lo voy a hacer pasar porque no sabe ni leer ni escribir...pero lo tenes que hacer pasar. ¿Pero por qué lo tengo que hacer pasar? ¡Es así! Entonces el mismo sistema hace que el chico cada vez sepa menos. ¿Entendes?

Investigadora: La promoción acompañada y el acompañamiento a la trayectoria escolar ¿te parece que tienen estos efectos en la escuela?

María: claro...es transitar. Es un tránsito por la escuela...un tránsito lento. [risas]” (María-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

María no habla de paparruchada pero si de incoherencia. En su relato leemos que entiende a la promoción acompañada como un tránsito por la escuela, un tránsito que describe como lento. También utiliza expresiones que hablan de la percepción de imposición respecto de este lineamiento político, cuestión que abordamos en el capítulo 4. “Lo tenes que hacer pasar” es la expresión que representa la vivencia de la imposición si bien no menciona quién pide/dice tal cosa. La cuestión del “pasaje” de un año a otro, pero sobre todo la decisión que siempre fue tomada por el docente con relación a ese pasaje es aquello que más le genera ruido: ¿Pero por qué lo tengo que hacer pasar? Esta misma pregunta también se la hacia la otra docente, Débora.

“la autoridad del maestro ¿Dónde está? Se pierde total autoridad...donde vos te dicen una cosa...como yo el año pasado... vos enseñaste a criterio de que si, hiciste el informe para cada chico, para los que tienen dificultad...y a fin de año te dicen: no,

tiene que pasar igual” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Vemos que hay un conjunto de preguntas que no aparecen dichas pero que están presentes: ¿Por qué si antes yo como docente podía decir que un alumno no pasaba/repetía ahora no puedo? ¿Por qué la política me desautoriza de esta manera? ¿Por qué además de desautorizarme me suman tareas que intensifican mi función?

Otras de las preocupaciones que circulan entre los relatos de los docentes es acerca de los “cómo” de la puesta en acto de la promoción acompañada. Débora decía que se agregan 40 minutos dos veces por semana y que se conforma una especie de grupo de “acompañados”. De hecho en algunas conversaciones de tipo flash se refieren a estos estudiantes como “los de acompañada”. El etiquetamiento es un efecto claro en esto pero también indica que los docentes están pensando y buscando estrategias para resolver en el día a día y hacer avanzar a los alumnos en sus aprendizajes. A “los de acompañada” se los separa en algunas oportunidades y trabajan en biblioteca, o trabajan dentro del aula con el maestro acompañante, o se quedan 40 minutos más cuando sus compañeros se retiran o tienen que asistir a apoyo escolar o acompañamiento de las trayectorias en contra-turno.

En el fragmento que sigue apreciamos cómo la docente también traduce la promoción acompañada en el hecho de “estar y transitar la escuela”, pero lo más interesante es ver que coloca las tintas ya no en que “aprenden menos” sino en que se “enseña menos”. No se explaya en ese sentido pero sí en las características del supuesto seguimiento que debe efectuarse de ese alumno que pasa con promoción acompañada de un año a otro:

“Elena: No. Eso es nuevo, empezó el año pasado. Yo me pregunto ¿Qué es lo que quiere el gobierno? Que los chicos estén en la escuela, estén, que transiten. No que aprendan, si cada vez se enseña menos en la escuela.

Investigadora: Para esto hay que trabajar en conjunto con los profesores del año anterior y del siguiente, ¿no?

Elena: ¡No! ¡Eso no se hace! ¡Eso es un verso! ¿Qué seguimiento puede haber del alumno? ¡No existe! (...) Si en la semana tienen 3 días de clases, ni se puede pensar en un seguimiento de un año a otro” (Elena-Docente Escuela Secundaria 1. Noviembre de 2014).

Ella señala que no existe ni se puede pensar en que se haga efectivo el acompañamiento y seguimiento de esos alumnos por las condiciones reales de falta de clase pero también y de manera central, en otro momento de la entrevista resalta que los docentes de un año y otro no cuentan con espacio y tiempo concreto de reunión dentro de la jornada laboral para poder concentrarse en el acompañamiento pedagógico que implica la “nueva concepción

de aprendizaje” por ciclos y respeto de ritmos y estilos personales.

Podemos identificar tres claras recurrencias en los relatos de los docentes con relación al tema de la promoción acompañada que son:

-La intensificación del trabajo docente y la dificultad generada al no saber cómo abordar los contenidos correspondientes a un año y los no logrados del año anterior

-La intencionalidad que expresa la política vinculada a que los estudiantes permanezcan en la escuela y que el aprendizaje pasa a un segundo plano

-Los efectos que tiene es que se diseñen múltiples modalidades de acompañamiento cuyos efectos no son los mejores: se produce una especie de arrastre de las dificultades de los alumnos en la lectoescritura que son difíciles de resolver.

Otra docente explica en qué consiste la promoción acompañada y vemos nuevamente estas recurrencias en sus palabras:

“Romina: Si. Creo que eso es hasta sexto año. Quiere decir que si no tienen todo aprobado igual pueden pasar de año. No se quedan en el grado y tienen que ir recuperando los contenidos el próximo año. Lo que no aprendieron en un año, lo tienen que aprender en el siguiente. Por eso se llama promoción acompañada o asistida. A esos chicos que pasaron con la promoción acompañada se les pone un asistente pedagógico que les ayude.

Investigadora: ¿Y vos que pensas de esto? ¿Cómo te parece que está funcionando?

Romina: A mí me parece que no funciona. Porque a veces para ver lo del año anterior que no aprendió se deja de ver lo que corresponde a ese año. Esto es hasta sexto, en séptimo ya pueden repetir. Pienso que los mismos chicos se confunden con eso. Dicen: - yo estoy en séptimo grado, pero voy a pasar igual como vengo pasando todos los años anteriores. Los chicos de séptimo no lo entienden bien, no captan el mensaje. No estudian y no estudian pensando en que van a volver a pasar.

El mismo sistema los acostumbra a los chicos de esta manera. A no estudiar y pasar de grado con lo poco que saben. Para el docente es difícil porque no sabe cómo trabajar. No le tiene que dar los mismos contenidos que a los otros chicos. Tiene que hacer una reducción de contenidos” (Romina-Docente Escuela Secundaria 1. Julio de 2014)

Ahora bien ¿Qué otros efectos tiene la promoción acompañada en la escolaridad? Como decíamos anteriormente hay una suerte de etiquetamiento que opera sobre estos estudiantes. Nos encontramos que también son vistos como beneficiarios de la misma. Creemos que la condición de beneficiarios ubica a los estudiantes en una posición, en la lógica de la política social, de grupo focalizado para los cuales se piensa una línea de acción concreta y que los responsabiliza por el aprovechamiento o no de ese beneficio que se les ofrece: “Yo te ofrezco y está en vos aprovecharlo o no”. Las lógicas del gerenciamiento también se hacen

presentes en este sentido. Recae en la responsabilidad y autonomía (¿de un niño/a?) hacer uso de los múltiples ofrecimientos de la escuela. Mecanismo que opera perversamente si pensamos en que bien se podría decir: “*Yo te ofrecí, vos no aprovechaste*”. Veamos como presenta el asunto una directora:

“Marcela: Y con esto de la promoción asistida, que todos pasan, estos chicos se ven beneficiados de alguna manera, pero no hay un compromiso serio con la escuela (...).

Investigadora: Es decir que hay chicos que no vienen y ¿Qué pasa?

Marcela: pasa que no pasa nada...y los papas te dicen: no es prioridad la escuela (...) A nosotros eso nos coarta porque no podemos decir: ¡bueno si no vas a la escuela vas a repetir de grado! ¡No! Si no vas a la escuela vas a pasar igual. Pero los papas no toman conciencia de que es importante la asistencia a la escuela” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

“Todos pasan” y “no pasa nada” van de la mano. Todos (los estudiantes) con las dificultades para aprender que tengan o no van a poder transitar su escolaridad sin interrupciones. En su relato se ve cómo la repitencia fue utilizada como “herramienta extorsiva” en algún punto: “si no venís a la escuela te hago repetir” que ya no puede ser usada. Entonces la promoción acompañada también se vuelve eso, ese ejercicio de poder a través de la repitencia que las escuelas y los docentes tenían. Por otra parte, el hecho de que no pase “nada” también da cuenta de las prácticas de flexibilización que tienen lugar en la escuela con relación a la asistencia, la evaluación, el cumplimiento de normas, el respeto de los horarios y rutinas escolares. Nos preguntamos si una cosa es que para la política “no pase nada” con determinados asuntos y otra muy distinta es que nosotros hagamos de cuenta que “no pasa nada”.

A partir de las entrevistas y las preocupaciones que expresan los docentes nos surgía la siguiente pregunta ¿Se pone en jaque la gradualidad? Nos detenemos en esto porque no es que “no pasa nada” sino que pasa y mucho porque lo cierto es que si bien los alumnos avanzan en su escolaridad avanzan sin aprender. La gradualidad es el modo en que se organizó la escolaridad desde Comenio en adelante (Dussel y Caruso, 2006) estableciendo una relación entre grado escolar y edad cronológica esperable. La gradualidad es uno de los determinantes duros de la escolaridad moderna (Baquero, 2008) que, como parte de la simultaneidad sistémica propuesta por Comenio en su Didáctica Magna, da cuenta de la centralidad que tiene en el orden de lo escolar. Los contenidos escolares son organizados de acuerdo a una graduación en los distintos años escolares. Pero, como sostienen Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009):

(...) este modelo ha comenzado a entrar en contradicción con las estrategias basadas en la promoción de la diversidad, el respeto por las diferencias, y la libertad y la autonomía de los grupos y de los individuos dentro del marco de los sistemas democráticos. Entonces, pareciera que una nueva escuela estuviera surgiendo o, al menos, inventándose” (p. 56).

La cuestión del “alumno tipo” y de que hay un tiempo para determinados aprendizajes es un aspecto que enfatizan los docentes y conjuntamente aparece la idea de la repitencia:

“Yo le digo que es injusto que el chico pase de un grado a otro y sin adquirir las nociones de contenido que tiene que aprender en su momento. Suponete lo que tiene que estar aprendiendo a los 6 o a los 8 no le podemos hacer aprender a los doce años. Porque a los doce yo estoy terminando la parte de las operaciones concretas. Entonces de los 6 a los 12 es donde los chicos más absorben. Entonces yo creo que si no logró un contenido y debe repetir, rehacer el año (...) para volver a lograr algo, porque no puede seguir con esos baches. Porque sino ¿Qué vamos a tener? Aulas, como pasa ahora, todos los segundos como primer grado, son primer grado para mí. Dada la experiencia que yo tengo con primer grado, yo he tenido once primeros grados. Yo me doy cuenta que salir leyendo, escribiendo, cursiva, redactando. De pronto el chico está en las condiciones que está él [señala al alumno que está sentado en la mesa trabajando en su cuaderno]. Bueno, él está en primer grado por eso yo lo estaba ayudando ¿viste? Pero los chicos de segundo están así, en estas condiciones. Entonces que pasa la maestra va a dar lo de segundo y los que estén más adelantados la van a seguir y los que estén atrasados van a quedar mirando al techo, es mucho el grado y así van a seguir pasando a tercero, cuarto” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Esta docente relaciona determinados aprendizajes con grado escolar y expone que lo que se debe aprender en primer grado no se logra en todos los casos y que las dificultades se van arrastrando de año en año porque los estudiantes “siguen pasando”. Considera que los alumnos no pueden seguir con “baches” y por ello defiende la repitencia como un modo de “volver a ver” lo que no fue aprendido y evitar estar en un grado solo “mirando el techo” por la diferencia en la apropiación de contenidos con relación a sus compañeros. No coincidimos con el hecho de que hacer repetir a un estudiante sea la solución pero tampoco con el pasaje año a año sin aprendizajes básicos porque el resultado será peor. La docente insiste en que:

“Si vos me pones en séptimo yo los hago repetir a todos. Si no tienen los contenidos que corresponden los hago repetir a todos y bueno se amontonan los que vienen atrás y bueno se va a hacer un problema. ¿Pero si no saben? Y viste que en el sistema se tiene que quedar sí o sí hasta los dieciocho años. Bueno eso es lo que opino yo, los están engañando a los chicos (...) Esa es la misión nuestra es enseñar...no hacerles creer que saben y hacerlos pasar así nomás” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Es interesante notar la pregunta que Débora se hace porque admite una sola respuesta en su

concepción: si no sabe no pasa, si no sabe repite. Pero a ello se suma la apelación a la idea de la misión de la docencia, algo así como la actualización de matrices fundadoras del oficio. Si retomamos algunos aspectos desarrollados en el capítulo 4 podemos decir que la promoción acompañada deviene en una fuerte interpelación a esos mandatos fundacionales de la docencia, que se actualizan constantemente ante situaciones en las que la identidad se ve afectada. La promoción acompañada es rechazada, tildada de paparruchada, considerada un engaño del “sistema” y una estafa porque no están dadas las condiciones para acompañar a los estudiantes. Las docentes se preguntan ¿Por qué hacerles creer a los estudiantes que saben si no es así? Hay una situación compleja que se genera en la puesta en marcha de la promoción acompañada que es que los docentes tienen alumnos que pasan y están en el aula en las mismas condiciones, entonces, es por eso también que es vivida como un “fardo” por los docentes.

Este es un tema para seguir profundizando puesto que la promoción acompañada en la inmediatez generó rechazo y modificaciones evidentes en las estadísticas, pero los efectos que produce en términos de aprendizajes para los estudiantes es una cuestión más a mediano y largo plazo.

5.3. La puesta en acto de los cambios en el currículum en la vida de la escuela secundaria

En la provincia de Santa Cruz desde el año 2012 se emprendieron una serie de acciones en educación para responder a los lineamientos de la LEN. En ese marco de acciones, como ya dijimos, a fines del año 2012 se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 3305 que regula la obligatoriedad de la educación secundaria y una duración de 5 años para los bachilleratos comunes y de 6 años para las escuelas técnicas.

Aquí nos detenemos en el análisis de la puesta en acto de las políticas curriculares en escuelas de educación secundaria. Diferenciamos dos ejes para el análisis de la puesta en acto de las políticas curriculares: a) *La definición de la estructura curricular* y b) *La definición de la orientación de las escuelas secundarias*.

-Definiendo la estructura curricular en la escuela secundaria

El Equipo Técnico Curricular de la provincia tiene a su cargo la elaboración de los diseños curriculares. A fines del año 2011 se presentó una primera versión preliminar de los mismos por asignaturas, dirigidos a profesores que se desempeñaban en Polimodal, Tercer Ciclo de EGB y Escuelas Técnicas. Estos procesos se dan 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, Ciencia y Tecnología. Este ministerio centra la discusión curricular a nivel nacional, adopta la modalidad federal y un criterio de construcción de lo “común” en vistas de asegurar la igualdad educativa.

Para la puesta en marcha de lo que a nivel provincial denominan “*Proceso de Resignificación Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Santacruceña*” se elaboraron una serie de documentos de consulta y un diseño curricular preliminar para ser trabajados por cada escuela. Los diseños curriculares incluyen fundamentación del área y/o asignatura, ejes organizadores de los contenidos, orientaciones pedagógicas, orientaciones para la evaluación, etc.

El Equipo Técnico Diseño Curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria planificó para el proceso de definición curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria el denominado “*Dispositivo de Consulta Provincial*”. En ese documento 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.

El diseño curricular para el Ciclo Orientado está actualmente en elaboración y será presentada la primera versión hacia fines del año 2015.

La modalidad de trabajo en torno a este tema es regulada por el equipo técnico y expresada 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/Dirección Provincial de Educación Secundaria. 2014).

Según ese esquema propuesto, el Departamento de Orientación (Asesor Pedagógico, Ayudante del asesor, Psicopedagogos, Psicólogos y Trabajadores sociales si los hubiera) delegan en los coordinadores de Campo de Conocimiento (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. Se recomienda la disponibilidad del material pero no se garantiza, de hecho como veremos más adelante, no se cuenta con este material a la hora de elegir ¿Entonces cómo hacerlo? ¿En base a qué?

El Equipo Técnico de Diseño Curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria propuso tres modelos de estructuras curriculares⁴⁶ para los espacios de la formación general del ciclo orientado en el año 2014. En el año 2015 se pone en marcha la estructura curricular con los espacios específicos del 3° año del Ciclo Orientado y se prevé hacer lo mismo para el 4° año en el 2016 y el 5° en el 2017. Los tres modelos de estructura curricular propuestos llevan la denominación, dada por el equipo técnico provincial, de “A”, “B” y “C”.

La recepción de los diseños curriculares preliminares y la definición de la estructura curricular para el ciclo orientado es descripta de este modo por un docente:

Sí, [recibimos los diseños curriculares para el básico y el específico]. En el 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 de Escuela Secundaria 2. Octubre de 2014)

Este docente nos relata que recibieron el documento que contiene la propuesta de estructura Curricular y el Diseño Curricular preliminar. Sobre la del ciclo básico no se realizó ningún trabajo puesto que es igual a todas las escuelas. En cambio sí se trabajó en la definición de la estructura (A, B o C) para las orientaciones. 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 argumenta que eligieron la estructura que más carga horaria tiene con relación a las dos restantes. La carga horaria y la

⁴⁶Que aquí no se presentan por una cuestión de espacio.

cantidad de espacios específicos de la orientación son los determinantes de la elección que hacen los docentes y rectores. Este aspecto también lo observamos en lo que nos cuenta 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 Escuela Secundaria 1. Junio de 2014)

Si bien en la *Escuela Secundaria 1* eligieron otro modelo de estructura, la vicerrectora 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, 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 Escuela Secundaria 1. Junio de 2014).

Los espacios curriculares que pueden elegir son definidos por el equipo técnico curricular provincial a “modo de lista”. Queremos resaltar que también la estructura seleccionada se vinculó al hecho de pensar otros formatos para los espacios curriculares que no sean necesariamente asignaturas, sino ateneos, seminarios o talleres. Es decir, los espacios optativos que incluye la estructura son vistos como una buena posibilidad para probar cómo pueden funcionar otros formatos más novedosos.

En el caso de la *Escuela Secundaria 3* las razones de la elección de la estructura fueron otras, como ser la movilidad de los docentes. Según el análisis que los docentes realizaron se eligió la estructura B dado que garantizaba la menor movilidad posible del personal. Ponderaron este aspecto por sobre otros.

Las transformaciones en el curriculum promovidas desde el Consejo Provincial de Educación generaron confusiones, expectativas e incertidumbre. Así nos manifestaba una docente:

“A partir de que se aprobó la estructura...y nosotros seguimos ciclo orientado como si fuera polimodal, y nos dijeron que la transición va a ser durante el 2015. Va a haber que reubicarlo, va a tener que hacer planificación nueva o bien decirle que sus horas no van a estar más. Eso me lo comentó la vice. Justamente ella viajó hace unos días a Gallegos para tratar este tema. Ella hace toda la especulación de que acá no va a haber grandes dificultades porque hay dos docentes que subirían a la dirección, hay docentes que se jubilan. Pero hay otras dificultades. Por ejemplo, psicología siempre estuvo en 5°, ahora pasa a 4°. 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. Mi materia Lengua y Cultura desaparece. Proyecto desaparece. Fundamentos de la educación desaparece. (Almendra-Docente de Escuela Secundaria 3. Diciembre de 2014)*

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, cuando trabajaba en tercer ciclo de la E.G.B., y los espacios en los que trabajaba fueron asignados a maestros de primaria y la colocaron en resguardo laboral, pero para poder permanecer en esta situación debió presentar un proyecto de apoyo escolar. Hay como los señalamos anteriormente, una memoria que se guarda como ADN del sistema educativo, de forma que ya ningún puede realizarse sin apelar de un modo u otro a esa memoria.

Los cambios en el curriculum de la educación secundaria entendemos que no solo afectan los espacios curriculares, las cargas horarias, entre otros aspectos, sino que también, y especialmente, afectan a la estabilidad laboral de los sujetos quienes son los encargados de realizar en el contexto de la práctica las orientaciones de los textos políticos.

-La definición de las orientaciones de la educación secundaria obligatoria

El proceso de redefinición de las orientaciones de las escuelas secundarias comenzó en el año 2013 y finalizó durante el año 2014, e incluso aún continúa porque hay tres orientaciones acordadas federalmente que se presentarán entre el año 2015 y 2016, que no fueron incluidas hasta este momento. 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 (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 supervisado

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. CPE/2014).

En concreto, cada escuela tiene a su cargo la definición de la orientación que tendrán en adelante. 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 que tendrán los primeros egresados.

En las entrevistas realizadas se desprende que la modalidad sugerida para el trabajo institucional no sigue una linealidad en el contexto de las escuelas reales. Las dinámicas cotidianas y los condicionamientos de tiempo, espacio y dedicaciones docentes aportan características particulares a la puesta en marcha de las políticas curriculares.

Las tres escuelas secundarias en cuestión adoptaron modalidades diferentes para definir la orientación. En el caso de la Secundaria 1 se realizó una jornada entre docentes, asesor y rectores y mayoritariamente eligieron la orientación en Arte y 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 hacia 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 fue también la más votada?

Angélica: Sí, estábamos entre Arte y Turismo. Turismo también era una de las opciones” (Angélica-Docente Escuela Secundaria 1. Junio de 2014).

“Nosotros al ser una institución nueva tuvimos la posibilidad de elegir la orientación porque nos encontramos en el proceso de la transformación en el nivel secundario (...) 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 (...) Se dio en varios encuentros porque la lectura era bastante. No me quiero equivocar pero creo que eran 6 orientaciones y a cada una de ellas le dedicamos un encuentro para la lectura y para justificar el 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 Escuela Secundaria 3. Septiembre de 2014).

En el caso de la Secundaria 2 se realizó una jornada en la que participaron docentes y rectores y definieron Agro y Ambiente pero no fue aceptada por el Consejo Provincial de Educación y les asignaron la orientación en Ciencias Sociales. Así expresa una docente de la Escuela Secundaria 2 cómo se dio en su escuela el proceso de definición:

“Se eligieron dos modalidades, pero ninguna de esas 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 Escuela Secundaria 2. Julio de 2014).

Por su parte la Secundaria 3 trabajó la definición de la orientación a través de los coordinadores de campo de conocimiento, quienes agruparon a los docentes e intercambiaron posiciones al respecto. Ellos eligieron la orientación en Lengua.

“En la primera reunión nos habían pedido que trabajemos la orientación. Lo que fue cómico porque todos decían comunicación. Viene la vicerrectora y me dice: -¿Qué eligieron? Le decimos: -Comunicación. Pero le digo que todos lo elegimos a viva voz pero no sabemos bien qué es lo que se propone. Sabemos que está economía, comunicación, pero no sabemos si hay alguna nueva. No sabemos si realmente puede funcionar en este colegio. Viste que acá funcionó la orientación de Comunicación, Arte y Diseño. Que no funcionó en su momento. Cuando pedimos la prórroga (...) tuvimos una nueva reunión y cada uno fundamentó por qué elegía la que elegía. En nuestro campo de conocimiento elegimos dos: estaba la de Lengua y la de Comunicación, que son muy parecidas. La dificultad que tuvimos es que en nuestro campo de conocimiento está la gente que está en Coordinación y Apoyo. Ellas se separaban y discutían y después decían: -Bueno nosotras pensamos que... y eso incidía en el resto. Entonces íbamos de un lado a otro, entre Lengua y Comunicación” (Almendra-Docente Escuela Secundaria 3. Diciembre de 2014)

En los tres casos, a partir de las entrevistas realizadas, observamos que la definición de la orientación se realizó en un tiempo acotado en los plazos de entrega que dispusieron las instituciones. En las jornadas no pudieron participar todos los docentes que componen las plantas de las escuelas, dadas las dinámicas del trabajo del docente de secundaria que transita por varias escuelas en el mismo día. De ello da cuenta Romina, una docente que en 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 se yo una orientación con la que los chicos tengan más salida laboral. Pero bueno, tenemos a los del industrial que aún no pueden tener edificio propio. O también me hubiera gustado economía, para que salgan con esa base.

Investigadora: ¿de la encuesta si pudiste participar?

Romina: ¿cuál encuesta? ¿La de la orientación? No. No sé cuándo la hicieron”
(Romina-Docente Escuela Secundaria 1. Julio de 2014).

La docente menciona que no participó del proceso de elección de la orientación, cuando le preguntamos por qué no había podido participar, comentó que 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.

En el caso específico de la escuela secundaria 1 hay dos cuestiones sobresalientes que aparecen con relación a la orientación elegida: por un lado el deseo de una orientación con “salida laboral” inmediata 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. 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 decimos que no es una casualidad el hecho de pensar que esos alumnos puedan, a partir de la orientación, ubicarse en mejores condiciones en el mercado laboral, cuando incluso varios estudiantes de esa escuela ya trabajan de manera precarizada o en changas con sus familias. Del mismo modo, si pensamos en que es un barrio tildado como problemático en donde viven jóvenes también etiquetados como

problemáticos, violentos o delincuentes, no es casual que el arte sea visto como una vía de escape, canalización, expresión y contención de esos jóvenes y sus situaciones particulares. En suma, observamos cómo en las diferentes escuelas la elección de la orientación y de la estructura curricular adquirieron características propias y como hacia el interior de esos procesos se tensionan voluntades de los grupos en las instituciones y cómo priman unos intereses sobre otros a la hora de decidir. Las condiciones objetivas, insistimos, no son un mero dato sino moldeadoras de posibilidades de realización. Esas condiciones reales 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 capítulo podemos decir que la política curricular, según Da Silva (1988), se metamorfosea en textos, documentos y libros que orientan las prácticas con relación a la 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 como:

(...) 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).

Así, adquiere sentido la idea, también de Da Silva, de que somos producidos por el currículum. El currículum, tanto en su dimensión formal como práctica, regula las conductas de los docentes. Indica, establece, prescribe, en este momento particular de puesta en acto de una reforma, desde la idea de lo nuevo y del cambio que, como vimos en capítulos anteriores, devienen en tecnologías de regulación.

CONCLUSIONES

En este apartado final, presentaremos los puntos más sobresalientes y las conclusiones finales que hemos producido a partir de la investigación. Como señalamos en la introducción, la investigación que sostiene esta tesis se caracterizó por tener un fuerte acento en la sincronía. Por ello, hay una cuestión que no se detiene y que posibilita que nuevos interrogantes surjan y a su vez porque se están poniendo en marcha otras políticas curriculares que son una continuidad de las contenidas aquí y que forman parte de la reforma del Sistema Educativo santacruceño. Además, esta tesis abre lugar a otras investigaciones quizá porque somos inquietos y serlo es parte de este oficio y porque constantemente hay asuntos que nos interpelan y situaciones educativas que merecen ser problematizadas y comprendidas.

Nos propusimos describir y analizar las políticas del curriculum en tiempos de reforma desde la perspectiva de los docentes de educación primaria y secundaria en la ciudad de Caleta Olivia en la Provincia de Santa Cruz desde un enfoque etnográfico. Hay peculiaridades del acontecer de las políticas y de su hechura en las instituciones a las que solo puede accederse desde el trabajo de campo en las mismas. Para nosotros fue fundamental construir el rol del investigador desde la confianza con los directivos, asesores y docentes siempre garantizando la confidencialidad y pérdida de identidad de la información obtenida. Por ello el trabajo de campo se realizó a lo largo de tres años, con mayor o menor presencia en las escuelas pero siempre con el cuidado de sostener el vínculo construido.

Al decir de Grinberg (2011) las políticas actúan, moldean, efectan y afectan la vida diaria de la gente. Es esta la idea misma de regulación que sostuvimos en los capítulos precedentes de esta tesis con relación a las políticas de reforma, en general, y en particular a las políticas curriculares. Desde las nociones de la sociología política de tecnologías de regulación (Popkewitz, 1994a, 1994b, 2003) y de “puesta en acto” (Ball, Maguire y Braun, 2012) centramos el análisis precisamente en la instancia en que las políticas llegan a las escuelas, en cómo irrumpen en la cotidianeidad y cómo son significadas por los docentes en las dinámicas de las instituciones. Entendemos que las políticas de reforma del sistema educativo, incluidas las curriculares, devienen en tecnologías de poder y regulación de las conductas de los sujetos. Precisamente por ello nos convocó la pregunta por las reformas y desde los aportes foucaultianos analizamos los relatos de los docentes, cómo expresan la

afectación que las políticas provocan, qué efectos identifican, que posiciones asumen y, en definitiva, cómo interpretar y traducen (Ball et. al, 2011; Ball, Maguire y Braun, 2012) esas políticas que los tienen como principales destinatarios.

En nuestro país desde fines del siglo XX a la actualidad se produjeron dos reformas en el sistema educativo en las cuales se puso el acento en el cambio de diferentes aspectos. Aquí nos convoca la última reforma impulsada desde el año 2006 a partir de la sanción de la Ley Educación Nacional N° 26.206. Dada la combinación en los modos de hacer política en educación se articulan el carácter centralista y federal que se expresan en las normativas y documentos oficiales producidos. Las provincias, en ese marco, tienen la posibilidad de sancionar sus propias leyes y políticas educativas siempre y cuando se respeten los acuerdos federales. La provincia de Santa Cruz a partir del año 2011 comenzó un proceso de adecuación a los nuevos lineamientos nacionales que aún continúa. Como parte de ese proceso en el año 2012 se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 3305 y se elaboraron distintos documentos de consulta, lineamientos prioritarios para la educación primaria y versiones preliminares de los diseños curriculares de la educación secundaria. Desde las direcciones de educación provinciales de primaria y secundaria se realizaron jornadas informativas acerca de las principales modificaciones, adoptando en general la misma modalidad: primeramente trabajaron supervisores de escuelas con los directivos y/o rectores y luego éstos con los docentes de cada institución. Los diferentes documentos elaborados por las direcciones provinciales de nivel dependientes del Consejo Provincial de Educación no circularon de igual manera por las escuelas. En este sentido, las escuelas, especialmente a través de los asesores y coordinadores de campo, en el caso de la secundaria, y a través de los vicedirectivos en primaria, adoptaron estrategias muy diversas para obtener esos documentos. En algunos casos los recibieron por parte de los supervisores, en otros los buscaron en internet y, en menor medida, por “acción solidaria” inter-escuela, es decir los docentes que trabajaban en otras escuelas compartieron el material con aquellos que no lo habían recibido.

La reforma en la escuela llegó primero como rumor y de allí dio pasaje al acto en poco tiempo. El tiempo es una dimensión central en el análisis de los procesos de recepción y puesta en marcha de la reforma. Vemos como 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 mayor celeridad. Los docentes relatan que los tiempos de puesta en marcha de la reforma y de adecuación a los cambios se caracterizan por ser intempestivos, con plazos de cumplimiento inmediato, que provoca una lectura y profundización casi nula. Pasa a segundo plano el hecho de dar tiempo para procesar esos cambios, por ello también la percepción de improvisación y de que las cosas se hacen “sobre la marcha” que sostienen los docentes.

La efectividad de la retórica reformista se evidencia en los relatos de los docentes. Si bien el tiempo para la lectura y familiarización con los cambios es escaso, se advierte una interesante circulación de terminología e ideas propias de la retórica de la reforma que da cuenta de cómo la misma opera como tecnología de regulación. El cambio, lo nuevo, la misma idea de reforma adquieren relevancia y recurrencia en las entrevistas. Como así también la invocación de “la ley” para referirse a la reforma y los cambios.

Tal como desarrollamos en el apartado metodológico, la selección de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo obedeció a criterios definidos y se procuró la comparación constante de los datos construidos. La comparación entre las escuelas de la muestra permitió construir una mirada que atendió a los procesos de fragmentación socio-educativa que tienen clara expresión en la localidad. La caracterización densa de las escuelas permitió el análisis de los procesos de desigualdad que atraviesan a las mismas. Nos encontramos con escuela que viven diferentes situaciones y enfrentan cotidianamente duras realidades. Hay escuelas que no cuentan ni siquiera con cuestiones muy básicas, como ser el espacio físico en el cual desarrollar sus actividades. Escuelas que disputan espacios que ocupar allí donde más escasea. Escuelas que hacen frente a las dificultades y sostienen la escolaridad de los jóvenes de múltiples maneras, pensando estrategias y flexibilizando prácticas apostando siempre a que permanezcan dentro o para que los que se fueron vuelvan.

Entendemos que esas, y otras, condiciones del contexto de las escuelas no son un dato menor en tiempos en que se ponen en marcha cambios estructurales en el Sistema Educativo. Las escuelas y los docentes son llamados a re-inventarse, a re-formarse, a cambiar rápidamente. Adaptarse a “lo nuevo” que “baja de arriba” es la tarea que convoca

hoy a las escuelas en la provincia de Santa Cruz ¿Pero cómo hacerlo si las condiciones no son las mejores y ni siquiera las básicas?

Vemos irrumpir una reforma que en poco tiempo demanda grandes cambios en un escenario en que el estado no garantiza las condiciones óptimas en las escuelas para que esto acontezca y en el cual los docentes, sujetos y objetos de las políticas, se ven a sí mismos como “muebles sin voz”.

Precisamente, en tiempos en que la convocatoria a la participación es parte de la retórica reformista, los dispositivos de consulta desalientan el debate al dejar poco margen para los aportes genuinos de los docentes que son los principales protagonistas de la materialización de los cambios. Los modos de participación promovidos se vuelven burocráticos y mecánicos ocupando el lugar del sin-sentido para los docentes. Estamos ante una participación en la que ni los tiempos ni los espacios son los deseados.

Hay preguntas y preocupaciones presentes en los relatos de los docentes que adquieren importancia en estos tiempos de reforma. La interpelación que la reforma produce y actualiza mandatos fundacionales de la docencia e instala preguntas con relación a la función social de la escuela. ¿Para qué está la escuela? ¿Para qué tiene que seguir permaneciendo la escuela? ¿A qué van los docentes todos los días a la escuela? ¿Por qué tienen que seguir yendo a las escuelas? ¿Por qué insistir a los estudiantes que permanezcan en la escuela? De alguna manera este conjunto de preguntas se vinculan y no pretendemos dar lugar aquí a las respuestas. Si podemos decir que consideramos que está muy bien el hecho de que los docentes puedan hacerse estas preguntas y que todas ellas hayan acontecido en el lugar por excelencia para hacer preguntas que es la escuela. La escuela adquiere para los sujetos diversos e incluso opuestos y contradictorios sentidos, pero lo que sabemos con claridad es que en la escuela se quiere estar, se quiere ser, se quiere volver.

De aquí en adelante, y porque reconocemos las limitaciones que toda investigación tiene, nos queda seguir abordado aquello que nos genera preguntas y pensamientos: cómo son vividas las políticas en las escuelas. Mirando retrospectivamente identificamos las primeras inquietudes cuando nos encontrábamos recepcionando políticas educativas en la escuela secundaria, cuando se tejía la antesala de la reforma, allí cuando los modos de comunicación y participación que se promovían generaban ruido. Ahora, alzando la vista hacia adelante, resta continuar con la problematización y comprensión de la cotidianeidad

de las políticas educativas, en general, y especialmente de las curriculares, en un presente en constante cambio (Veiga-Neto, 2010) y en el cual el cambio se vuelve estandarte.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005) Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.
- Amantea, A. (et.al.) (2004) “Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor”. En Revista electrónica EducationPoliciesAnalysisAchivment.
- Apple, M. (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1996) El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1997a) *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1997b) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. y King, N. R. (2008) “¿Qué enseñan las escuelas?”. En Sacristan Gimeno, J. y PerezGomez, A. La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. McGraw-Hill International.
- Ball, S. (2007) “Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad” en Revista Portuguesa de Educacao. Año/col 15. N° 002. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>
- Ball, S. et.al., (2011) “Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses” en Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. Vol. 32, N° 4, October 2011, pp. 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*. Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Education Debate*. Great Britain: The Policy Press.
- Barbosa de Oliveira, I. y Rodriguez de Amorin, A. C. (2006) Sentidos de currículo. Entre as linhas teóricas, metodológicas e experiências de pesquisa. Campinas, SP: FE/UNICAMP. ANPEd
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Bs. As: Paidós.

- Baz, M. (1998) “La tarea analítica en la construcción metodológica” En Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales. México: Casa abierta al tiempo. Universidad autónoma metropolitana.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Bs. As: Flacso. Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavsky, C. (1995) “La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”. En Revista Iberoamericana de educación. N° 9. Pp. 91-123. OEI.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2003) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Bs. As: Santillana.
- Cestare, A. M. y Villagran, C. (2013) "Vivir la escuela". Regulación de las conductas en la sociedad del gerenciamiento. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. Comahue. Publicación digital.
- Da Silva, T. (1998) “Cultura y curriculum como práctica de significación”. En Revista de estudios del curriculum, Vol 1, N° 1. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor. Pp. 59-76
- Da Silva, T.T. (1999) Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica
- De Alba, A. (2006) *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Denzin, N.K. (1970) *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dussel, I. (1997) Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920). Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.
- Dussel, I. (2006) “Currículo y conocimiento en la escuela media argentina”. En Anales de la educación común, año 2, núm. 4. Pp. 95-105. Filosofía política del currículo. Agosto de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.
- Dussel, I. (s/d) Las políticas curriculares de la última década en América latina: nuevos actores, nuevos problemas. OEI. Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Feldfeber, M. (2008) “Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto”. En Feldfeber, M. y Oliveira, D. (comps) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* 1ª ed. 1ª reimp. Bs. As: Noveduc.
- Feldfeber, M. (2011) “Los docentes como sujetos del campo pedagógico: una mirada desde las políticas educativas” en *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Hillert, Graziano y Ameijeiras (comps). Bs. As: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fenney, S. (2010) “La emergencia de los estudios sobre el currículo”. En *El saber didáctico*, Camilloni, A. (Comp). 1ª ed. 2ª reimp. Bs. As: Paidós.
- Fenney, S. y Cappelletti, G. (s/d) *El curriculum en Argentina: la búsqueda de un lugar*. Disponible en <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1220t.PDF>
- Forquín, J. C. (1987) “La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos de la escolarización”. En *Revista de educación*. N° 282. Enero-Abril. Pp. 5-30. Madrid: CIDE. Centro de publicaciones del MEC.
- Foucault, M. (1997) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2000) *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Bs. As: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, Territorio y Población: curso en el College de France 1977-1978*. 1 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a) “La gubernamentalidad”. En *Ensayos sobre biopolítica*. Giorgi y Rodriguez (comps). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2007b) *Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011) *La arqueología del saber*. Bs. As: Siglo XXI editores.

- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009b) “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección” en *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época) año 3, no. 3, p. 81-98. FaHCE. UNLP.
- Grinberg, S (2012) *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. 1ª ed. 2da. reimp. Bs. As: Jorge Baudino Ediciones.
- Grinberg, S. (2013) (coord.) *La escuela notdead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Argentina: UnpaEdita.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2014) “Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos del gerenciamiento”, en IICE. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISSN: 0327-7763.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009a) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bs. As: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Grinberg, S., Perez, 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.” Publicado en CD VIII Jornadas Patagónicas de Geografía. Organización espacial y social: desafíos de la Geografía actual. UNPSJB.
- Grinberg, S., Perez, A. y Venturini, M.E. (2013) Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial. En Grinberg, S. (coord.) *La escuela notdead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Argentina: UnpaEdita.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano*. 1ed.1 reimp. Bs. As: Paidós
- Gvirtz, S. (2007) *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Bs. As: Aique educación.

- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Bs. As: Aique.
- Hillert, F. (2011) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Bs. As: Colihue.
- Imen, P. (2008) “Trabajo docente: debates sobre la autonomía laboral y democratización de la cultura”. En Feldfeber, M. y Oliveira, D. (comps) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Bs. As: Noveduc.
- Jackson P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jick, T. (1979) “Mixing methods: triangulation”. En *Administrative Science Quarterly*. Dicember. Cornell University.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007) “Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso”. En Abramowski, A. (et.al.) *Interés, motivación y deseo: la pedagogía que mira al alumno*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Bs. As: IPE-UNESCO.
- Langer, E., Cestare, A. M. y Villagran C. (2015) *Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz*. *Revista Novedades Educativas*. N° 297. Año 27. Bs. As: Noveduc.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Palamidessi, M. (2000) “Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano”. En Gvirtz, S. (comp) *Textos para repensar el día a día escolar*. Bs. As: Santillana.
- Perez, A. (2012) “Biopolítica y territorio. Procesos de re-configuración urbana. El caso de Caleta Olivia, provincia de Sta. Cruz” en *Revista Espacios Nueva Serie “Estudios de biopolítica*, N° 7. UNPA. Pp. 289-303.
- Perrenoud, P. (1996) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. 2da. ed. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1987) “La producción del conocimiento curricular y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares”. En *Revista de educación*. N° 282. Enero-Abril. Pp. 61-86. Madrid: CIDE. Centro de publicaciones del MEC.

- Popkewitz, T. (1994a) “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. En Revista de Educación. N° 305. Disponible en http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf
- Popkewitz, T. (1994b) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1997) “*La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas*”. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N°29. Pp. 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”. En Perfiles Educativos. Año/Vol XXII. N° 090. Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 5-33.
- Popkewitz, T. (2003) “Las tecnologías culturales como control. Prácticas culturales: morfologías de control”. En Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquía. Vol. XV. N° 37. Pp. 35-51.
- Popkewitz, T. (2003) Profesionalismos, gerencialismo y performatividad. En Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquía. V XV, N° 36. Mayo-Agosto. Pp. 87-104.
- Prevot-Schapira, MF. (2000) “Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires”, en *Economía, Sociedad y Territorio*, Enero-Junio, Vol II, N° 7. México: El Colegio Mexiquense.
- Redondo, P. (2006) Infancias, escuelas y pobreza. En *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Bs. As: Paidós.
- Rockwell, E. (coord.) (1995) *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. 1ª ed. 1ª reimp. Bs. As.: Paidós.
- Rose, N. (1996) *Inventing our Selves*. Cambridge University Press.
- Rose, N. (2007) “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno”. En Revista Argentina de Sociología. Año 5, N° 8. Bs. As: Miño y Dávila Editores.
- Rose, N., O'Malley, P. & Valverde, M. (2012) Gubernamentalidad. En *Astrolabio Nueva Época* N°8, Junio.

- Ruiz, G. (2009) “Recientes y recurrentes reformas educativas en Argentina”. En Revista de nuevas tecnologías y sociedad. Valencia: Centre d'Estudis Vall de Segó.
- Sacristán, J. G. (1991) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Scribano, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Bs As: Prometeo.
- Sirvent, M. T. (2003) “La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina”. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL-UBA.
- Terigi, F. (1997a) “Aportes para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares”. En Revista Novedades Educativas. Año 9, N° 78. Pp. 8-10.
- Terigi, F. (1997b) “Aportes para el debate curricular. Currículum nacional, recentralización y reforma educativa: lo que enseña el modelo británico”. En Revista Novedades Educativas. Año 9, N° 79. Pp. 208-214
- Terigi, F. (2004) *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. 1ra reimp. Bs. As: Santillana.
- Tiramonti, G (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial
- Tiramonti, G. (2007) “Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de democracia”. En Archivos de Ciencias de la Educación. 4ta época. Año 1. N°1. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) (2011) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Bs. As: Ed Manantial/Flacso.
- Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R. M. (2006) “Elementos de la teoría fundamentada” en Teoría fundamentada “GroundedTheory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Colección Cuadernos Metodológicos N° 37. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas. Pp.23-58
- Varela, J. y Alavarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Veiga-Neto, A. (2002) “Cultura e currículo”. En Revista Contrapuntos. Año 2. N° 4. Enero-Abril. Pp. 43-51.
- Veiga-Neto, A. (2010) Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. Revista Educación y Pedagogía. Vol,22, núm 58. Septiembre – diciembre

- Veiga-Neto, A. (2011) “A arte de viver e educação escolar” en Cuadernos de trabajo # 1 año 1: Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Ziegler, S. (2008) Los docentes y la política curricular en los años 90. En Cadernos de Pesquisa, vol 38, nº 134. Pp. 393-411. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a078>

Documentos consultados

Leyes nacionales y resoluciones del CFE

- Ley de Educación Nacional N° 26 206/06
- Plan Nacional de Educación Obligatoria. Resolución CFE N° 79/09, 28 de mayo de 2009.
- Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Resolución CFE N° 84/09, 15 de octubre de 2009
- Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional. Resolución CFE N° 88/09, 27 de noviembre de 2009.
- Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Resolución CFE N° 93/09, 17 de diciembre de 2009.
- Pautas Federales para la Movilidad Estudiantil en la Educación Obligatoria. Resolución CFE N° 102/10, 24 de junio de 2010.
- Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria. Resolución CFE N° 103/10, 24 de junio de 2010.

Resoluciones, acuerdos y textos del CPE-Santa Cruz

- Fundamento del proyecto político pedagógico de la Educación Secundaria Obligatoria de la Provincia de Santa Cruz (Acuerdo 232/10, CPE)

- Hacia la construcción de la Educación Secundaria en Santa Cruz. Resignificación curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria (Diseños curriculares-versión preliminar/11, DPES, CPE)
- Documento Base, Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz (Res. CPE. 26/12)
- Lineamientos para el Régimen Académico del Colegio Secundario Obligatorio (Dirección Provincial de Educación Secundaria/13 (DPES), CPE)
- Estructura Curricular para los Colegios de Educación Secundaria Orientada (Documento de consulta N°1/14, DPES, CPE)
- Camino a la Redefinición de las Orientaciones de los Colegios Secundarios de la Provincia de Santa Cruz (Documento de consulta N°2/14, DPES, CPE).