



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Bocchio, María Cecilia; Grinberg, Silvia; Villagran, Carla
Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes
de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de
Santa Cruz, Argentina
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24,
2016, pp. 1-26
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450054>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Dossier
Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 29

29 de febrero de 2016

ISSN 1068-2341

**Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela
Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para
Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia
de Santa Cruz, Argentina**

María Cecilia Bocchio

CONICET/UNC



Silvia Grinberg

CONICET/UNSAM/UNPA-UACO



Carla Villagran

CONICET/UNPA-UACO

Argentina

Citación: Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057> Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo.

Resumen: En este artículo se presentan avances en los resultados de una investigación que se nutren de la obra de Stephen Ball, específicamente de los aportes que refieren al análisis de la trayectoria de la política o ciclos de la política (Policy Cycle Approach). Particularmente, focalizamos en el contexto de la práctica en el cual las políticas de reforma de la escuela secundaria obligatoria son recepcionadas y “puestas en acto” o enacted, en dos escuelas secundarias, de gestión pública, localizadas en la ciudad de Caleta Olivia, Santa Cruz. Construimos tres dimensiones de análisis que pretenden contribuir a la comprensión de cómo los sujetos experimentan las políticas de reforma educativa en la escuela secundaria, estas son: 1. El carácter intempestivo de la reforma; 2. La comunicación institucional de la reforma y 3. Retóricas de participación y compromiso en tiempos de hiper- burocracia y gerenciamiento. Desde este trabajo intentamos destacar algunas de las principales contribuciones de Ball a la investigación del proceso de puesta en acto de las políticas educativas en “escuelas reales” de Argentina.

Palabras clave: Stephen Ball; políticas educativas; policy enactment; secundaria obligatoria

Reception and enactment of the compulsory secondary education reform. Stephen Ball's contributions to the study of educational policies in schools of Santa Cruz province, Argentina

Abstract: This paper presents key progress in a research based in Stephen Ball's work, specifically the contributions that relate to policy trajectories analysis or the Policy Cycle approach. Specifically, we focus in the enactment context, in which the reform policies of compulsory secondary education are received and enacted in two public secondary schools, located in the city of Caleta Olivia, Santa Cruz. We develop three analytical dimensions, seeking to understand how subjects experience educational reform policies in secondary education. These dimensions are: 1. The abrupt character of the reform; 2. Reform's institutional communication 3. Rhetoric of participation and commitment in times of hyper bureaucracy and management. This paper highlights some of Ball's major contributions to research the educational policy enactment process in "real schools" of Argentina.

Key words: Stephen Ball; education policy; policy enactment; compulsory secondary education

Recepção e atuação da reforma do ensino secundário obrigatório. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas educativas em escolas da província de Santa Cruz, Argentina

Resumo: Este artigo apresenta resultados avançados de uma pesquisa que tem basamento na obra de Stephen Ball, especificamente nas contribuições referidas à análise da trajetória da política ou do ciclo político (Policy Cycle Approach). Particularmente, focamos no contexto da prática onde as políticas de reforma do ensino médio obrigatório são recepcionadas e "postas em marcha" ou enacted, em duas escolas secundárias, de gestão pública, localizadas na cidade de Caleta Olivia, província de Santa Cruz, Argentina. Construíram-se três dimensões de análise que têm como objetivo contribuir para a compreensão de como os sujeitos vivenciam as políticas de reforma educativa na escola secundária: (1) O caráter intempestivo da reforma; (2) A comunicação institucional da reforma; (3) A retórica de participação e comprometimento em tempos de hiper-burocracia e gerenciamiento. A partir deste trabalho tentamos destacar algumas das principais contribuições de Ball para pesquisar o processo de atuação das políticas educacionais em escolas "reais" da Argentina.

Palavras-chave: Stephen Ball; políticas educativas; policy enactment; ensino secundário obrigatório

Introducción

Policy always has to be viewed in terms of change and continuity- what change and what stays the same- (Ball, 2013, p. 63)

Luego de años de diseño y desarrollo de propuestas de reforma educativa adquiere cada vez más importancia la pregunta por las dinámicas y espesores que éstas adquieren al ponerse en acto en las escuelas. En diversos países occidentales las reformas educativas y su implementación en las escuelas vienen siendo ampliamente estudiadas (Ball, 2007, 2013; Cuban, 2008; Dubet, 2008; Popkewitz, 1987, 1994, 1996, 1997, 2000; Viñao Frago, 2002, 2007). En América Latina si bien es posible reconocer una larga tradición de investigaciones que se ocupan de la vida cotidiana de la escuela (entre otros ver: Ezpeleta, 1991, 1992; Redondo, 2004; Rockwell, 1999, 2009, 2013; Rockwell & Ezpeleta, 2007; Santillán, 2007), no siempre se trata de trabajos que se ocupan stricto sensu de la puesta en acto de las políticas educativas en las instituciones educativas. En este trabajo retomando la propuesta de Ball como un aporte clave procuramos la comprensión de esos procesos de puesta en acto de las políticas a nivel de las escuelas. Focalizamos en cómo los sujetos experimentan la reforma educativa y qué efectos movilizan en las instituciones educativas. Entendemos que la escuela es el lugar donde se configuran las políticas de escolarización y demandan a la investigación dar cuenta de las "... gubernamentalidades; esto es, de esas formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que por este motivo, sólo son captables en estado fragmentario. Se presentan como un puzzle imposible de armar, al que siempre le va a faltar una pieza" (Grinberg, 2009, p. 83). Este, de hecho, es el eje de la investigación, algunos de cuyos resultados se discuten aquí.

En este artículo la interpretación de la producción de Ball se vincula al análisis del proceso de recepción de la reforma y sus textos políticos en la escuela secundaria y, conjuntamente, a la "puesta en acto" de la reforma en las escuelas. En las investigaciones de Ball y equipo (2012) se reconoce la "puesta en acto" de los textos políticos como un proceso complejo y en permanente redefinición. Pretendemos abordar cómo los sujetos escolares experimentan (Grinberg, 2009) las políticas educativas cuando son recibidas en la escuela, entendiendo que esa experiencia es una parte central para la "puesta en acto" de esas políticas. Así, a través de entrevistas realizadas a docentes y directivos, nos acercamos a aquellos sujetos de la educación que son sujetos y objetos de las políticas educativas (Ball, 2012). Retomando sus palabras pretendemos comprender cómo los sujetos tramitan los procesos de reforma, qué sentires, resistencias, tensiones y negociaciones tienen lugar en la cotidianeidad de la vida escolar. Nos focalizamos en el contexto de la práctica, donde las instituciones educativas se presentan como un espacio convulsionado por las presiones externas, tanto de la política estatal, como por las demandas externas de diversos sujetos que irrumpen en la escuela.

En el contexto argentino entendemos que la noción de puesta en acto o enactment es particularmente clave dado que a lo largo de los últimos veinte años se produjeron dos reformas estructurales del Sistema Educativo. La primera fue la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993 y la segunda, más reciente y vigente, en el año 2006¹, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. Esta última legislación regula la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su culminación y propone una escolaridad obligatoria de 13 años en todo el país y

¹ La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 define para el sistema educativo 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 (Universidades, Institutos Universitarios e Institutos de Educación Superior).

desde los 5 años.² En el marco de esta ley, y a los efectos de garantizar la inclusión escolar en este nivel de enseñanza, se promueven un conjunto de legislaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación³ que regulan la reforma de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria⁴. Si bien, el trabajo de investigación se realiza en el proceso de puesta en acto de la segunda la ley, mencionamos a la anterior porque, tal como desarrollamos más adelante, para docentes y directivos la Ley Federal de Educación funciona como telón de fondo de la vigente legislación.

Específicamente abordamos el caso de la Provincia de Santa Cruz, que adhirió a los lineamientos nacionales en 2011. Tanto en los documentos oficiales compilados como en el discurso de los docentes puede advertirse que a partir de ese año comienza la etapa preparatoria para la “puesta en acto” a nivel de las escuelas de la reforma. La llegada de la política a las instituciones se materializa a través de los documentos producidos por el Consejo Provincial de Educación santacruceño. Es decir, en 2011 comienza el proceso de recontextualización (Bernstein, 1996) a nivel jurisdiccional de los textos políticos producidos a nivel nacional desde 2006 en adelante.

Asimismo, es importante tener en cuenta que dado el carácter federal de Argentina, cada provincia posee autonomía para sancionar sus propias leyes de educación, en consecuencia la puesta en acto de la reforma educativa impulsada en 2006 ha tenido derroteros específicos en cada jurisdicción, signados por la interpretación de la Ley de Educación Nacional que cada provincia desarrolló para sancionar posteriormente su ley de educación provincial. En el caso específico de la Provincia de Santa Cruz hacia fines del año 2012 se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 3305 que reestructura el Sistema Educativo provincial determinando para el nivel de Educación Secundaria la obligatoriedad y la duración de 5 años para los bachilleratos comunes y de 6 años para las escuelas técnicas. Como se señala en los documentos, el objetivo perseguido por el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz⁵ fue poner en marcha en el año 2013 las transformaciones vinculadas a la reforma en la totalidad de las escuelas provinciales.

² La Ley N° 27.045/14 declara obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional y sustituye los artículos 16, 18 y 19 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, extendiendo a 14 años la escolaridad obligatoria.

³ Desde el año 1993 y en el marco de un sistema educativo descentralizado, el Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, cuyo objetivo es asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional. Por tanto, el Consejo Federal de Educación opera como ámbito nacional de definición de la política educativa y regula los acuerdos construidos entre el Ministro de Educación de la Nación, las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción y los tres representantes del Consejo de Universidades.

⁴ Entre las principales resoluciones del Consejo Federal de Educación para la escolaridad secundaria se destacan: 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).

⁵ 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 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).

Entendemos que en la intersección entre el nivel nacional, provincial e institucional el proceso de reforma de la escuela secundaria obligatoria adquiere características particulares que son objeto de discusión aquí. Por ello en este artículo proponemos analizar la puesta en acto de la reforma en 2 (dos) escuelas de enseñanza secundaria de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Así, desde los aportes de Ball (2000) consideramos que es necesario comprender las políticas cuando cobran vida en las “escuelas reales”. En este sentido nos ocuparemos de la descripción del proceso de reforma educativa tal como es vivido y significado por los docentes y el equipo directivo de las escuelas seleccionadas.

Como resultado del trabajo realizado proponemos a modo de hipótesis que la puesta en acto de la reforma asume un particular modo de llegada a las escuelas que lo denominamos y caracterizamos como intempestivo, es decir, la reforma se presenta de modo sorpresivo en las instituciones, rompiendo o desestabilizando los esquemas organizativos previos de la escuela y generando confusión al tiempo que la escuela debe seguir funcionando y dando respuesta al cotidiano escolar. La noción de irrupción la construimos a partir de las recurrencias en los relatos de los docentes que refieren a los procesos y tiempos de las reformas que en su mayoría acontecen al final del año escolar, dejando poco tiempo para asimilar los cambios y planificar el inicio del ciclo lectivo. Esto supuso que muchos docentes se vayan de vacaciones sin tener la certeza de mantener su fuente laboral al año siguiente. Asimismo, esa irrupción sorpresiva promueve problemáticas que incluyen la carencia de condiciones edilicias para recibir a los alumnos. En líneas generales, las experiencias de las escuelas que describiremos están signadas por la incertidumbre y el desconcierto que promueve una reforma educativa, que como ellos señalan, fue implementada “sin anestesia”.

El artículo se organiza a partir de una primera presentación de los aportes teóricos que nos posibilitan comprender la puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria y los efectos que suscita en las organizaciones escolares. Seguidamente describimos la construcción metodológica de la investigación y caracterizamos las escuelas seleccionadas. En tercer lugar desarrollamos tres dimensiones de análisis que nos posibilitan dar cuenta de la especificidad que adquiere la puesta en acto de la reforma en las escuelas en cuestión. Finalmente planteamos algunas notas conclusivas recuperando la centralidad de los sujetos que actúan las políticas educativas.

Aportes Teóricos Para Analizar la Reforma de La Escuela Secundaria Obligatoria

En este apartado la obra de Stephen Ball adquiere relevancia para el análisis de la reforma en el nivel medio de enseñanza. Puntualmente recuperamos sus aportes para investigar el ciclo de política educativa y la definición de las políticas como reformas orientadas a una mejora. Complementariamente, el sociólogo portugués Licinio Lima nos aporta elementos para comprender, desde un registro crítico, a las escuelas como espacios de autonomía relativa y de reproducción normativa de las políticas. “Asimismo, retomamos el concepto de “hiper-burocracia” que desarrolla para analizar algunos cambios que las reformas están promoviendo en la burocracia escolar.

Como ya referimos, la obra de Ball ofrece conceptos centrales para el análisis de la trayectoria o ciclos de la política educativa, siendo sus aportes teórico-metodológicos una “caja de

⁶ Para una mayor profundización del enfoque teórico de Lima y Ball ver: Bocchio, M. C, Miranda, E, & Lamfri, N. (2014) “Contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licinio Lima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas”. Disponible en: <http://www.relepe.org/index.php/biblioteca-tematica/100-biblioteca-tematica/investigacion-analitica-de-autores-referentes-en-politica-educativa>

herramientas” (Miranda, 2011) para investigar las políticas educativas. En una publicación de importancia Bowe, Ball 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. En trabajos posteriores, Ball (1993, 1994) amplía este desarrollo e incorpora dos nuevos contextos: el contexto de los resultados/efectos y el contexto de la estrategia política. El autor enfatiza que ambos contextos deben ser entendidos en el contexto de la práctica y en el contexto de influencia (Mainardes & Marcondes, 2009; Miranda, 2011). Los aportes de Ball dejan en evidencia que en la escuela son los sujetos quienes, en verdad, traducen las políticas educativas dotándolas de múltiples sentidos e inclusive haciendo que puedan adquirir un sentido opuesto al definido en el texto político, pero nunca exento de lo que él denomina efectos de primer y segundo orden. En los cinco contextos mencionados adquiere relevancia el reconocimiento de la no-linealidad de la política.

Así, la compleja trayectoria de las políticas educativas se materializa en textos que representan el discurso oficializado por la acción estatal, y son también expresión de proyectos socio-políticos más amplios que definen un horizonte deseable. En consecuencia, Ball (2013) sostiene que la política educativa es sinónimo de reforma educativa, es decir, constituyen dos caras de una misma moneda. En este sentido, argumenta que de algún modo la política educativa siempre ha estado vinculada con la reforma, con el deseo de hacer las cosas de forma diferente, para cambiar aquello que ya está hecho. 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. “Nuestra traducción”).

Desde la consideración de los textos oficiales como textos prescriptivos que vienen a reformar una realidad que es perfectible, el objeto principal de los textos políticos en palabras de Foucault (2003, p. 10-11) es: “proponer reglas de conducta (...) 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”.

De modo complementario al análisis del contexto de la práctica de las políticas educativas que plantea Ball, Licínio Lima (2011) parte de una concepción de escuela reconocida no sólo como una instancia hetero-organizada para la reproducción, sino también como una instancia auto-organizada para la producción de directrices y reglas, que son expresión de las capacidades estratégicas de desempeño de los actores y del ejercicio (político) del margen de autonomía relativa. El autor sostiene que las realidades escolares no cambian automáticamente por simples mandato en los modelos decretados que promueven las legislaciones. Para el autor, las reglas son puestas en acto en los modelos practicados o en acción. Por tanto, el análisis desde un registro crítico de la escuela reivindica el análisis díptico de las organizaciones escolares, que supone explorar las escuelas desde: “la doble faceta de ser locus de producción y reproducción normativa y cultural” (Lima, 1992, p. 157 “Nuestra traducción”).

Cuando Lima (2012) analiza críticamente las reformas educativas recientes en Portugal y a las escuelas como locus de reproducción normativa, lo hace desde un enfoque weberiano centrado en la organización escolar como burocracia. El investigador afirma que a pesar de legitimarse discursos vinculados a la descentralización, autonomía escolar y la participación, estas políticas están contribuyendo al aumento exponencial de la racionalidad estudiada por Max Weber ⁷. La burocracia

⁷ El concepto de burocracia no se encuentra formalmente definido por Weber, pero es posible de ser inferido por referencia genérica a la dominación racional-legal, o sea a una autoridad que presupone la sumisión u

escolar no sólo permanece a lo largo de los dos últimos siglos, también se ha intensificado como consecuencia de la complejización de las organizaciones escolares y de la masificación del acceso. El autor reconoce el incremento exponencial de una burocracia escolar radicalizada, ampliada y denominada “hiper- burocracia”, la cual es reforzada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que operan a través de nuevas fuentes de control centralizado y electrónico. Así, bajo el carácter difuso, pero cada vez más poderoso y omnipresente del control se contribuye al refuerzo del canon gerencialista en el sistema de gestión escolar (Grinberg, 2008).

Entre las dimensiones que Lima asocia con la “hiper-burocracia escolar” se destaca la sustitución del liderazgo colegial por un liderazgo unipersonal, la pérdida del carácter electivo se aproxima a lo que Weber (Lima, 2012, p. 136) denomina como “burocracia monocrática”. Se promueven acciones como: la centralización y la concentración del poder de decisión en órganos unipersonales; el retorno a la organización en línea; la mayor jerarquización y división del trabajo entre gestores y profesores; la creciente relevancia del saber pericial y del poder de la tecno-estructura y de las instancias especializadas en la prestación de servicios técnicos; la obsesión por la eficacia y la eficiencia, por la selección y la performance competitiva; la centralidad de los procesos de gestión de la calidad y de evaluación basados en principios del neopositivismo (rankings, escuelas de excelencia, evaluación externa, test estandarizados, procesos de centralización informática y de taylorismo on line).

Como señalamos, la investigación que nos ocupa procura analizar la puesta en acto de una reforma educativa que toma lugar en aquello que Ball denomina “escuelas reales”, escuelas cuyas realidades escolares no cambian mecánicamente, o como consecuencia de los modelos decretados e impuestos que originan las reformas educativas (Lima, 2002). Esa dimensión de lo “real” nos ubica en aquello que los autores citados describen y oponen a las escuelas imaginadas por quienes escriben las políticas. Por tanto, las escuelas en las que se desarrolla el trabajo de campo de esta investigación son escuelas donde las reformas educativas llegan por email, carta, notificación o incluso por teléfono, muchas veces en tiempos convulsionados, generalmente antes del fin del ciclo lectivo y al mismo tiempo que la inmediatez del trabajo cotidiano del director hace que este deba “dejar de lado” rápidamente las novedades del Consejo Provincial de Educación santacrucense. Así, la puesta en acto de estas políticas de reforma se combina con prácticas que hiperburocratizan el cotidiano escolar y dificultan la construcción de acuerdos y debates sobre la reforma.

En el siguiente apartado describimos a las escuelas implicadas en este estudio a los efectos de ofrecer elementos para comprender cómo los sujetos recepcionan la reforma educativa y también ponen en cuestión el texto político, dejando en evidencia que la política es algo más que una suma de acuerdos sino, un proceso de negociación entre diferentes sujetos que traducen e interpretan las políticas educativas. La llamada “nueva escuela secundaria” al salir del texto político, de ese modelo *one size fit all* (Ball, 2013) comienza a vivir procesos, a ser hecha y rehecha. Importa resaltar, como veremos más adelante, que las reformas promovidas para la escuela secundaria obligatoria están imprimiendo nuevas lógicas de acción a los sujetos escolares que actúan en este nivel de enseñanza. Entendemos que ese “hacer escuela” es un acto político, no sólo porque pone en marcha una política educativa, sino porque las condiciones de esa puesta en marcha son per se políticas (Grinberg, 2014).

Algunas notas Metodológicas

La investigación se realiza desde un enfoque etnográfico (Batallán, 2007; Rockwell, 1995, 2011) a partir de la utilización de estrategias cualitativas de obtención y análisis de la información. Nos adentrarnos, especialmente, en las significaciones y experiencia de la reforma a través del relato de los sujetos obtenido a través de una estadía prolongada en la escuela y basada en la generación de confianza. Utilizamos, como parte del trabajo de campo, principalmente entrevistas flash y en profundidad, así como la observación participante (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008). La realización de este estudio en pequeña escala tiene el propósito de obtener resultados descriptivos para la comprensión de la cotidianeidad escolar (Grinberg, 2009).

En la etapa previa al trabajo de campo efectuamos un proceso de reconocimiento e identificación de los documentos nacionales y provinciales⁸, y de los textos y/o materiales que se enmarcan en la reforma impulsada a partir de la sanción de la LEN. Sin embargo, ello fue realizado a los efectos de conocer ese contexto de reforma y no de cotejar cuánto de la reforma se implementa en las escuelas. El eje de la investigación y de este artículo está puesto en la recepción, en cómo “se pone en acto” y cómo es vivida la reforma por los sujetos en las escuelas.

En el diseño del trabajo de investigación entendemos que en el siglo XXI la desigualdad social tiene una clara expresión en la diferenciación y fragmentación del espacio urbano de la ciudad de Caleta Olivia (Grinberg, et al., 2013). En las últimas dos décadas se están produciendo procesos de fragmentación en el sistema educativo (Tiramonti, 2004, 2014), que permiten dar cuenta de un encadenamiento entre las escuelas y los territorios en que se emplazan. Las lógicas de fragmentación atraviesan las relaciones entre el barrio y la escuela, configurando percepciones, posibilitando o limitando la ocupación de espacios, habilitando formas de relaciones entre los sujetos y las instituciones.

En este sentido, el trabajo de campo se concentra en un tipo de fragmento urbano que se corresponde con escuelas que atienden a los sectores socioeconómicos más pobres de la ciudad. Las dos escuelas secundarias públicas fueron seleccionadas⁹ siguiendo ese criterio como así también, por el hecho que en ambas instituciones la reforma implicó desarmar la estructura de la reforma educativa anterior.

En el diseño del trabajo hemos partido de la idea de que las escuelas se configuran mutuamente con y en el territorio en donde se emplazan, y por ello señalamos que presentan algunas características en común que no anulan sus particularidades. Son escuelas que tienen menos de dos años desde su inauguración y que fueron creadas, justamente, en el marco del proceso de reforma educativa iniciado en 2006, iniciando ambas su funcionamiento en edificios cedidos por las ex escuelas de Educación General Básica (EGB), ahora denominadas como escuelas primarias. Por

⁸ Las legislaciones y resoluciones nacionales fueron citados en el primer apartado.

⁹ Para la selección de las escuelas se utilizó la estrategia de selección basada en criterios (Goetz & Le Compte, 1988). Este tipo de estrategia utilizada en investigación educativa resalta el carácter abierto y flexible del proceso de investigación. “(...) los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que caractericen a un grupo o escenario.” (Goetz & Le Compte, 1988, p. 94). El investigador luego de la definición de criterios busca un grupo o escenario que se ajuste a esos criterios y que sea viable de estudiar. Se combinará en el análisis con la comparación constante de datos. El método de comparación constante 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)

tanto, se trata de escuelas que se crean junto a un proceso de “desarme” de otras escuelas¹⁰, situación clave a los efectos de la pregunta por la puesta en acto de una reforma.¹¹

Ambas escuelas se ubican en emplazamientos territoriales que distan del casco céntrico de la ciudad y cuya matrícula se compone mayoritariamente por estudiantes que viven en los barrios cercanos a las escuelas.

Una de ellas, a la que denominamos Secundaria 1, funciona en el antiguo gimnasio de la escuela primaria del barrio, situación que produce tensiones y negociaciones entre los directivos de ambas instituciones. Al ser un gimnasio, las aulas fueron construidas con durlock para producir divisiones rápidas y contar con aulas. No existen otros espacios como la biblioteca, secretaría, sala de profesores. Al respecto, la vicerrectora relata de este modo cómo fueron los inicios de la escuela y las luchas por el espacio, lucha vivida como ganancia de aulas para una, y como pérdida del gimnasio para la otra:

“No teníamos mástil, no teníamos timbre. Cuando yo vine acá no teníamos ni escritorio, ni calefactor. No había nada (...) y llegó mi pelea. Tuvimos que pelear (...) porque este espacio pertenece a la escuela primaria y eso nos valió una discusión con la colega de acá al lado (...) Lo que pasa es que nosotros ahora compartimos el gimnasio, hemos logrado algunos acuerdos. Pero al principio cuesta. A ellos entregar y ceder este espacio y a nosotros aceptar que también es de ellos. Pero cuando hablamos con gente del consejo de educación, nos dijeron: -las escuelas no son de nadie. Son del Estado. Son edificios públicos. Hay que compartir y no nos queda otra” (Vicerrectora-Escuela Secundaria 1).

En tanto la otra escuela, denominada Secundaria 2 inició su funcionamiento en una parte del edificio cedido por una escuela primaria. Una puerta separa las aulas de la secundaria y las de primaria, y se comparten algunos espacios comunes como la biblioteca y secretaría. Son dos escuelas que desde el relato de profesores y rectores “les falta todo”.

A continuación desarrollamos el análisis que resulta del trabajo de categorización de las experiencias de quienes efectivamente hacen y vivencian los efectos de la reforma en el cotidiano escolar.

La “Puesta en Acto” de la Secundaria Obligatoria

A partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo construimos tres dimensiones de análisis que son diferenciables sólo a fines analíticos. Es decir, constituyen dimensiones que en la “puesta en acto” de la política operan conjuntamente. En la primera dimensión de análisis (4.A) contrastamos los tiempos de llegada de la reforma a las escuelas, a través de diferentes textos políticos que reciben las instituciones, con los tiempos que las escuelas disponen para “poner en acto” la nueva política educativa. En la segunda dimensión de análisis (4.B) describimos el modo por el cual es desarrollada la comunicación institucional de la reforma. Para caracterizar cómo “llega y afecta” la reforma a las escuelas recurrimos, de modo metafórico, al viento patagónico que, en determinados momentos del año irrumpe como una ráfaga en la Patagonia argentina. En la tercera y

¹⁰ La matrícula de las ex EGB3 es absorbida y conforma ahora el ciclo básico de las secundarias 1 y 2.

¹¹ Para mayor profundización ver: Grinberg S. & Villagran C.A. (2016). *Ihrem Schicksal überlassene Schulen: Schulreform und Raumangel in Patagonien*. Poner en marcha una reforma en escuelas sin espacios. Relatos de escuelas libradas a su suerte en la Patagonia argentina. Disponible en: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-11701-6>

última dimensión (4.C) consideramos las características que adquiere la participación de los sujetos en contexto de reforma educativa.

Una Aproximación al Carácter Intempestivo de La Reforma

Los textos políticos constituyen prescripciones que dejan en manos de los sujetos escolares la responsabilidad sobre la “puesta en acto” y sobre “cómo” hacer la puesta en escena de la política. En la provincia de Santa Cruz se han producido diferentes textos que, enmarcados en la reforma escolar, llegan a las escuelas para ser interpretados y traducidos¹².

Así, los tiempos nacionales y provinciales son materializados en legislaciones que dan cuenta de la convergencia de múltiples influencias y agendas, y que suponen un complejo proceso de codificación y decodificación que para Ball (2002) implica, además, otorgar importancia a los intentos que los “autores de la política” realizan para controlar que los lectores hagan una “correcta” interpretación de los textos. Entre el texto nacional y el provincial resulta difícil encontrar discrepancias, la “buena” interpretación es facilitada por la unicidad que define el signo político nacional y provincial.¹³

En los documentos oficiales de la provincia de Santa Cruz podemos leer una serie de términos que componen una retórica de la novedad y el cambio, términos que también son apropiados y utilizados por los sujetos en las escuelas, como ser: “nueva regulación de las trayectorias escolares”, “nueva escuela secundaria”, “nuevos modos de organización institucional” o “cambio de modelo institucional”, “orientaciones de la nueva escuela secundaria en Santa Cruz”, “escuela inclusiva”, entre otros.

Los textos políticos (leyes, documentos oficiales) promueven, de modo global, una nueva escuela media, donde todo debe ser renovado y actualizado. Así, a través de una “batería de textos” los tiempos de la política nacional y provincial irrumpen en la escuela secundaria. Una docente relata cómo se enteró de la reforma, de la novedad:

(...) yo creo que como hace tres años que los rumores están. Pero que se pateaba, se pateaba (...) Pero me enteré de que ya era seguro... ¡AH! ¡ya sé! Fue en Octubre o Noviembre porque... todos me decían: -¡viste que se viene! Y yo les decía: -¡qué se va a venir! ¡No!... si se viene pateando hace rato. No creo que sea el año que viene porque van a ser las titularizaciones decía yo. Así que son las titularizaciones o es la reforma. Pero las dos cosas juntas no (...) 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. En diciembre se hizo más fuerte el rumor y yo estaba negada, y cuando empezamos en Febrero ya se vino todo junto, de un solo saque (Verónica-Docente Escuela Secundaria).

¹² En este artículo destacamos, entre otros, los siguientes documentos provinciales: 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).

¹³ Para mayor profundización ver: Villagran, C. A (2014). Prácticas curriculares y regulación en tiempos de reforma: miradas desde la escuela. Disponible en http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/12.

Como lo relata la docente, la reforma se presenta como rumor de novedad que en un momento determinado deja ese estado de “cuchicheo” para irrumpir de modo brusco y casi sorpresivo. Es importante resaltar que la docente entrevistada menciona que en noviembre del año 2012 se entera 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 la profesora. Se pasa del rumor a la confirmación de un día para otro. Así irrumpe la reforma. También aparece la idea de que para que algo “se implemente” debe estar plasmado en un documento escrito, siendo la letra escrita la que vale.

Los tiempos definidos desde el Consejo Provincial de Educación para la puesta en acción de las políticas irrumpen en la escuela, primero a través del “cotilleo, rumor y humor” (Ball, 1989, p.215) y luego a través de documentos que formalizan la reforma y otorgan a este proceso celeridad, improvisación de decisiones a nivel de las escuelas, escaso o nulo margen para el debate e interpretación. En el relato y la experiencia de los docentes el tiempo “no alcanza” para tomar decisiones, resolver problemas, y mucho menos para profundizar y organizar los modos en que se pondrán en marcha las novedades en materia de políticas educativas.

Como señala Lima (2012), la búsqueda incesante del optimum en la relación entre las políticas educativas y los fines que persigue el sistema educativo es una responsabilidad que el Estado ha transferido principalmente al director/ equipo directivo y al profesorado, quienes deben coordinar las acciones para llevar adelante la reforma educativa en la escuela. Así, una reforma educativa que se planifica durante años en las estructuras ministeriales es recepcionada intempestivamente en las escuelas, reforzando las tareas burocráticas a las que el equipo directivo debe dar respuesta. Se apela a la participación pero sin tiempo y desestimado la posibilidad de construir espacios de debate genuino. De este modo se legitiman discursos y acciones afines al gerenciamiento de la escuela pública. En las próximas dimensiones de análisis nos ocupamos de estas cuestiones.

La Comunicación Institucional de La Reforma: Una Ráfaga de Viento Patagónico que Irrumpe en La Escuela¹⁴

Importa referirnos a algunas de las características que presenta la comunicación institucional de la reforma de la escuela secundaria ya que se vuelven claves para la comprensión de la puesta en acto de la misma. Dos docentes recuperan cómo fue la presentación del Régimen Académico para la Secundaria Obligatoria coordinada por los supervisores de zona. Así lo expresan:

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 una escuela, 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. (Verónica-Docente Escuela Secundaria 2)

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

¹⁴ La provincia de Santa Cruz pertenece a la región patagónica de la Argentina. En toda la región, pero especialmente en esta provincia, los vientos son recurrentes y muy intempestivos. Las ráfagas superan los 100 km/h.

Si bien los dos relatos corresponden a escuelas distintas, el modo de comunicación fue el mismo. Los docentes señalaban que la presentación del Régimen Académico consistió en: la proyección de una diapositiva a cargo de los rectores y/o del equipo de orientación, luego se “las pasaron” en formato digital y los textos en formato PDF para que cada uno lo lea en profundidad. No hubo lectura conjunta, discusión y organización al interior de la escuela. Una vice-rectora refiere de este modo a la reforma:

Para mí la implementación de ambos sistemas [se refiere al polimodal propio de la ley de 1993 y a la secundaria Ley 2006] fue del mismo modo. Fue impuesto, ni siquiera nos dieron participación (...) Pero en febrero ya vino todo. Como fue ahora, en febrero ya nos bajaron (Vicerrectora- Escuela Secundaria 1)

En el relato de este directivo la reforma aparece como sinónimo de imposición y con una experiencia muy similar vivida en la reforma vivida en la década del noventa con la Ley Federal de Educación. Según señala, la comunicación entre los diferentes niveles jerárquicos del sistema educativo obedece y reproduce una lógica burocrática que pasa del rumor al texto escrito que impone un nuevo hacer. Existe una suerte de replicación de la información en orden descendente, esta réplica se manifiesta incluso en la utilización de las mismas “diapositivas” elaboradas por el equipo técnico provincial.

La diapositiva o el power point es la principal estrategia utilizada para la comunicación de los lineamientos nacionales y provinciales. El trabajo de campo posibilita reconocer cómo afecta a los sujetos este modo de diseminar la reforma. Prevalece en los sujetos la percepción de que todo viene “empaquetado”. Las jornadas y agendas de trabajo es el modo principal por el cual se comunica a los equipos directivos y docentes las políticas y novedades educativas. Como los entrevistados lo señalan, el “paquete” de reforma para la escuela secundaria se transmite a las escuelas como una fuerte y repentina ráfaga de viento que pretende darle “aire nuevo” a la escuela secundaria.

Las ráfagas son propias del viento de la Patagonia argentina. Ellas conjugan sonidos (rumores y murmullos), movimientos y modificaciones. Cuando una ráfaga llega nos atraviesa, la escuchamos, nos mueve y nos modifica. Una ráfaga no pasa desapercibida, una ráfaga arrasa. La reforma llega como una ráfaga que modifica la estructura de la escuela, derrumba todo lo construido y deja en los sujetos la sensación de desconcierto, porque no hay tiempo para analizar sobre qué bases es posible construir y reformar la escuela secundaria. El viento es un componente distintivo del clima patagónico que, como aquí proponemos, al igual que la reforma en estudio, se caracteriza por actuar como ráfaga en el territorio escolar: entre el rumor y la imposición, la reforma llega intempestivamente a la escuela. En articulación con el punto anterior, este modo de comunicar la reforma supone o presupone el tiempo que las instituciones y los sujetos disponen para poner en marcha esta política.

Retóricas de Participación y Compromiso en Tiempos de Hiper-Burocracia y Gerenciamiento

En las últimas décadas la promoción de la participación en los procesos de reforma se ha transformado en un eje central y el espacio local escolar es el contexto central para la “puesta en acto” de la reforma. Por tanto, como referimos en las dimensiones de análisis previas, las condiciones institucionales de recepción y consecuentemente la participación en el proceso de reforma se constituyen en un aspecto nodal.

En los textos relevados de la política educativa provincial la retórica sobre la participación de

los sujetos en el proceso de la reforma es un aspecto recurrente y definido como central para alcanzar las metas planteadas. Específicamente en el documento “Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz” (CPE/12), se 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.

En este escenario, nos interrogamos sobre cómo participan los sujetos escolares en el debate político de la reforma. Dos profesores refieren de este modo a la participación que tuvieron, en el primer caso en la elaboración del Régimen Académico Institucional y, en el segundo caso, en el Diseño Curricular en su versión preliminar:

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, pero ya venía armado. Viene estructurado, así que poco y nada hicimos (Nahuel-Docente Escuela Secundaria 2).

(...) 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 (Beatriz- Docente Escuela Secundaria 2).

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 en el documento antes citado. 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. Esto supone reconocer que la voz de los docentes, en muchas ocasiones, es olvidada al momento de tomar decisiones a nivel nacional o provincial. Una docente entrevistada comenta que en una de las jornadas de trabajo sobre el nuevo régimen académico de la escuela secundaria propuso hacer una votación para manifestar posturas sobre algunos aspectos en cuestión, ante esta situación el desenlace fue: “Me interrumpió la supervisora cuando yo estaba hablando y dijo: -seguimos con la siguiente diapositiva” (Verónica-Docente Escuela Secundaria 2). La experiencia relatada da cuenta de una sensación que invade a la participación y la vuelve “juego de apariencias”, hacemos como si participáramos, como si debatiéramos y como si construyéramos consensos.

Nociones tales como: “autonomía”, “formación permanente”, “conducción”, “liderazgo”, “mediación en conflictos”, “innovación”, “cambios”, “flexibilidad”, “adaptación”, “competencias”, “planificación conjunta”, “participación” se vuelven conceptos fetiches propios de estos tiempos gerenciales, que en el trabajo colectivo quedan desdibujados en meras retóricas que transforman la participación en una ficción, y promueven un efecto contrario que se traduce en rechazo y disconformidad por parte de quienes deben poner las políticas en acto.

Otro ejemplo de participación relatado por los docentes se vincula al proceso de “resignificación curricular”¹⁵ que desde el año 2011 los colegios de educación secundaria en la provincia de Santa Cruz están atravesando. Este proceso, a cargo de un equipo técnico curricular, apunta a responder a los lineamientos de la educación secundaria obligatoria en el marco de la LEN e implica la redefinición de las estructuras curriculares y las orientaciones que tendrán las escuelas de

¹⁵ Utilizamos aquí el término de resignificación siguiendo la denominación que aparece en los documentos provinciales. Esto no significa la utilización como sinónimo de lo que Bernstein (1996) denomina recontextualización, según lo señalamos en el apartado de la introducción.

este nivel¹⁶. Las orientaciones implican la definición de un trayecto de formación específica que se ubica en los últimos tres años (3ro, 4to y 5to) de la educación secundaria en diferentes áreas, como ser: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Turismo, Agraria, Informática, Lenguas y Educación Física. Algunas de estas orientaciones ya existían en la provincia en los colegios polimodales y otras fueron propuestas a nivel nacional por el Consejo Federal de Educación.

Del mismo modo que en lo señalado en la dimensión anterior, 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 Vicerectores) 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: el equipo de gestión y de orientación a los docentes presentan un mismo power point para las diferentes instancias de trabajo conjunto. De este modo refiere una docente a la definición de la orientación:

D: Sí. Se eligieron dos modalidades, pero ninguna de esas fue la que nos mandaron al final. De Gallegos [Río Gallegos es la capital provincial, donde está la Sede del Consejo Provincial de Educación] mandaron la orden que sea Humanidades y Ciencias Sociales, pero la escuela había elegido Agroambiente (...) Pero la cuestión es que nos mandaron una que no elegimos nosotros, nos impusieron una (Verónica-Docente Escuela Secundaria 2).

A nivel institucional se realizó una votación de la que participaron rectores, docentes, estudiantes y familias. En las dos escuelas del estudio se procedió de la misma forma, pero con resultados distintos. En el caso de la Secundaria 2, según comenta la docente entrevistada, se realizó la votación y se eligió una orientación pero no fue legitimada a nivel político. “Les mandaron” e “impusieron” otra orientación diferente a la elegida democráticamente. En la Secundaria 1 aprobaron la orientación elegida (Arte). Sin embargo en el interior de la escuela fue desestimada la votación mayoritaria de los estudiantes, quienes eligieron la modalidad de Educación Física, pero a la hora de realizar la elección definitiva, los docentes y equipo de gestión argumentaron que los estudiantes votaron esa modalidad por considerarla “más fácil” por lo que no se tendría en cuenta.

Adquiere relevancia en el relato de los docentes las condiciones reales con las que cuentan las escuelas y los sujetos para el debate y análisis de las políticas. 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).

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

¹⁶ El Equipo Técnico Curricular de la provincia tiene a su cargo la elaboración de los diseños curriculares. A fines del año 2011 presentaron 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. En este sentido se piensa a la política curricular en términos de políticas de enseñanza.

porque no se pueden cortar las clases. Tenemos las horas de acción institucional, pero no coinciden los horarios entre los profes (Beatriz-Docente Escuela Secundaria 2).

Existe una Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/2009 que en el artículo 108 refiere a la necesidad de acordar federalmente medidas que posibiliten la concentración horaria con mayor estabilidad laboral, sin embargo su concreción en las diversas realidades provinciales no parece ser tan sencilla. 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”¹⁷. Retomando la segunda dimensión de análisis, uno de los riesgos es que en tiempos ventosos y de reforma a esta forma de comunicar la política y de promover una “participación retórica” se la “lleve el viento patagónico” y todo siga funcionando como era antes.

En este marco 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.

La verticalidad de la reforma se torna evidente por el modo abrupto y sin aviso (con excepción de los rumores) en que irrumpe en la escuela. Si bien seguramente, se trate de reformas necesarias, el modo en que son impuestas genera rechazo, dificultando la construcción de acuerdos y generando condiciones para que sea vivida de forma negativa por los sujetos.

Hiper-burocracia y participación, en estos tiempos gerenciales, se articulan en una pirámide jerárquica en cuya cúpula está el Consejo Provincial de Educación, luego los supervisores que articulan con los equipos de dirección, el cuerpo docente y los alumnos. En los directivos y docentes recae la responsabilidad por los logros y fracasos de una reforma que más allá de sus “buenas intenciones” llega como ráfaga a la vida de las escuelas. Los tiempos políticos no son los ministeriales y la hechura política, así como la interpretación y traducción de la política educativa encuentra en las instituciones un lugar clave, que termina definiendo la suerte de la escolarización de la población. En consecuencia, la investigación de la puesta en acto de las reformas se vuelve clave para el estudio de las políticas que devienen en políticas de escolarización (Grinberg, 2009, 2014), contribuyendo a reforzar en muchos casos la desigualdad que pretenden combatir.

Notas Conclusivas: Acerca de La Noción de “Puesta en Acto” Para el Estudio de Las Reformas Educativas

Ball (2013) destaca que focalizar el análisis en el cambio o en la reforma no debe hacernos perder de vista aquello que permanece inmutable en la política, esto supone pensar las reformas en tanto políticas que parecen ser planificadas “hasta el momento en que llegan a las escuelas”. Es decir, como si reformar la escuela secundaria sólo implicase el diseño y su “bajada/reproducción” en contexto escolar. Es frecuente tener la sensación cuando se está en las escuelas que en el diseño de las reformas se supone o imagina a las escuelas. Esto implica considerar que en cierta medida cuando la reforma llega a la escuela, ésta ya debiera estar hecha; sin embargo, más allá de las buenas o malas intenciones hay una parte de la reforma “imaginada” que “muere en la puesta en acto”.

¹⁷ Utilizamos 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.

Como desarrollamos precedentemente, la reforma es recepcionada en las escuelas provinciales como una ráfaga repentina de viento. Los avances en el trabajo de campo nos posibilitaron reconocer habilidades y saberes que forman parte de la cotidianeidad de docentes y directivos, así como de su capacidad de improvisar. Improvisación, práctica y error son componentes del aprendizaje que supone “poner en acto” las diversas políticas que irrumpen en las escuelas. La planificación parece estar en el diseño oficial de la reforma, pero no en cómo y en qué tiempos esa reforma será hecha en la vida de las escuelas. Así, pareciera que en el proceso de planificación se produce algo así como una ausencia de planificación, que es vivida y genera improvisación porque las escuelas no tienen posibilidades de procesar esa política. Lo previo a la llegada de lo “nuevo” es rumor sobre una novedad que está por venir, en tanto la certeza sobre la reforma acontece cuando llega a las escuelas, pero sin tiempo para pensar.

Ante reformas planteadas en textos normativos sobre los cuales aquí no se trata de objetar sus buenas intenciones, lo intempestivo que caracteriza a la “puesta en acto” entra en conflicto con los mandatos de la política, o lo que es más complejo aún, se legitima en un “juego de apariencias” donde se juxtapone el discurso de la inclusión con modelos organizacionales cuya modificación acaba dependiendo de la voluntad y recursos con los que cuentan las instituciones. De esta forma, la “puesta en acto” recae en las voluntades individuales, donde más que lo que se quiere depende de lo que se puede hacer. Algunas investigaciones que desarrollamos previamente en diferentes provincias argentinas (Bocchio & Lamfri, 2015; Grinberg, 2008, 2009, 2013) posibilitan afirmar que estos factores acaban profundizando las desigualdades educativas y sociales que discursivamente las políticas educativas pretenden resolver. La fragmentación social y urbana en la que están inmersas las escuelas opera reforzando una trama educativa que cristaliza desigualdades especialmente asociadas al emplazamiento urbano de las escuelas (Grinberg, 2015; Grinberg et al., 2013; Langer, 2014).

Ball y equipo (2012) destacan la necesidad de dedicar un gran esfuerzo al desarrollo de una más detallada micropolítica de la resistencia y de la resistencia a la adaptación. Sugieren que están aconteciendo profundos cambios en lo que significa ser educado, ser profesor y ser alumno. Sin embargo, estas transformaciones no son solo la respuesta institucional a una política, sino que son el resultado de la articulación con otras racionalidades institucionalizadas en un proceso de adición de políticas. El concepto de “puesta en acto” sirve, entonces, para pensar cómo están las escuelas, cómo viven las reformas, cómo quedan cuando la ráfaga pasó y cómo se ensambla lo nuevo con lo viejo. Es factible considerar que muchas veces los sujetos no son quienes se resisten/reniegan de la reforma sino que es la propia dinámica con la ésta llega a las escuelas la opera como un instrumento que dificulta el debate e inhibe la participación que la reforma reclama. En este complejo proceso las escuelas sujetos van adicionando reformas educativas, políticas sociales y múltiples regulaciones que se superponen, juxtaponen y por veces se contradicen (Maroy, 2011). Se conforman de este modo políticas de escolarización (Grinberg, 2009) que signan las relaciones de fuerza, las formas y particularidades que presentan los procesos de escolarización y los modos en que son experimentadas las políticas educativas en territorio.

Así, la noción de políticas de escolarización constituye una forma de leer las políticas que nos permite comprender, esa puesta en acto, esto es cómo se viven las reformas en las escuelas y con qué recursos cuentan para poner en marcha los cambios que se promueven. El denominador común de estas políticas es la delegación a las escuelas o al nivel local de gestión de la responsabilidad sobre la “puesta en acto”. Como Ball nos explica, en las escuelas la trayectoria de la política vuelve a empezar, los textos políticos son traducidos por numerosos traductores habilitados y reciben a su vez las influencias que la territorialidad de la escuela le imponen. Ciertamente es que la “puesta en acto” de la política adquiere el sentido o el sin sentido que los sujetos construyen, en un tiempo que generalmente no coincide con los de los formularios, encuestas y evaluaciones estandarizadas. Y, aún

más esos sentidos no pueden ser pensados por fuera de las reformas educativas que performan el accionar de los sujetos que hacen a la escuela.

Para concluir, los aportes teórico-metodológicos de Stephen Ball y las entrevistas a los docentes y directivos dejan en evidencia que los antiguos problemas que han atravesado a la escolarización en tiempo de reforma continúan estando en el centro del debate político. Tenemos nuevas leyes que regulan el derecho a la educación, será momento de trabajar por escuelas donde los sujetos cuenten con las condiciones para poner en acto ese derecho. Quizás esta transición requiera que entendamos que la expansión de la escolarización obligatoria sin las condiciones necesarias, no es sólo un “pretexto” o una excusa para que las desigualdades educativas se mantengan inertes sino que justamente, se constituyen en prácticas y dinámicas que no hacen más que profundizar la desigualdad que pretenden revertir.

En este artículo hemos trabajado con la noción de puesta en acto como un modo de interpelar a las políticas de reforma desde el punto de vista de sus efectos en las instituciones educativas, procurando comprender las políticas de escolarización que construyen las escuelas, donde se definen modos por los cuales se escolariza la población. Consideramos que “poner luz” sobre cómo llega la reforma a la escuela, es un modo de visibilizar que hay responsabilidad política en los efectos que producen las reformas en las escuelas en la escolarización. En otras palabras, el contexto de la práctica y el análisis de la puesta en acto de las políticas permiten leer políticamente la reforma cuando sale del escritorio y llega a las escuelas. En el cotidiano escolar las múltiples políticas educativas adquieren vitalidad, es decir, es el contexto por excelencia para aprender las “lecciones” que dan las escuelas cuando actúan las políticas.

La obra de Stephen Ball nos sigue invitando a permanecer en la escuela y a estudiar la micropolítica escolar, su obra madre, no para “disculpar” las falencias que cometen los hacedores de la política cuando reifican la centralidad que los sujetos de la educación tienen en la traducción y “puesta en acto” del texto político sino para comprender la vida escolar y ofrecer herramientas para imaginar otras puestas en acto, esto es: para pensar y hacer escuela de otro modo.

Referencias

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York, NY: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Education debate*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(002). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*, 2(2 & 3), 19-33.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. New York, NY: McGraw-Hill International.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Ball, S., & Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromiso between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and*

- International Education*, 1(39), 99-112.
- Barroso, J. (2011). *Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio*. VI Seminário sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Bs. As, Argentina: Paidós.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Spain: Morata.
- Bocchio, M. C & Lamfri, N. (2015) Sentido (s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina”. En Revista Iberoamericana de Educación. 69 (3) 63-80 Disponible en http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin69_3&titulo=Num.%20especial%2069/3%2015-11-15
- Bocchio, M C., Miranda, E, & Lamfri, N. (2014) “Contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licínio Lima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas” Jornada RELEPE. Curitiba, Brasil. Ponencia publicada en Actas. Disponible en: <http://www.relepe.org/index.php/biblioteca-tematica/100-biblioteca-tematica/investigacion-analitica-de-autores-referentes-en-politica-educativa>
- Bowe, R. Ball, S., & Gold. (1992). *Reforming education. Changing schools. Cases studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Cardini, A. & Gessaghi, V.(2003). Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Informe jurisdiccional- Provincia de Santa Cruz. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Disponible en <http://www.cippec.org/-/las-provincias-educativas-santa-cruz>.
- Cuban, L. (2008). *Frogs into princes: Writings on school reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo? En M. & Fernández Enguita, *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 41-64). Madrid, Spain: Ediciones Akal.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina-UNESCO, Bs. As.
- Feldfeber, M. (2008). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* 1ª ed. 1ª reimp. (p. 53-72). Bs. As. Argentina: Noveduc.
- Feldfeber, M. (2011). Los docentes como sujetos del campo pedagógico: una mirada desde las políticas educativas. En Hillert, F. Graziano, N. y Ameijeiras, A.(comps). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. (p. 103-119). Bs. As: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Grinber, S. & Villagran C.A. (2016). Ihrem Schicksal überlassene Schulen: Schulreform und Raumangel in Patagonien .Poner en marcha una reforma en escuelas sin espacios. Relatos de escuelas libradas a su suerte en la Patagonia argentina. En Clement, U. & Oelsner, V. (Ed)Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. (p.222-239) Disponible en: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-11701-6>
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas en *Propuesta Educativa*, 1, (43), Año 24, 123- 130.

- Grinberg, S. (2013) (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Santa Cruz, Argentina: UnpaEdita.
- Grinberg, S. (2009) 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*, 3, (4a. época) año 3, 81-98. FaHCE. UNLP.
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. 1ed. 1 reimp. Bs. As, Argentina: Paidós.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Bs. As, Argentina: Colihue.
- Imen, P. (2008). Trabajo docente: debates sobre la autonomía laboral y democratización de la cultura. En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* (pp. 239-262). Bs. As, Argentina: Noveduc.
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso. En D. Brailovsky (Comp.), *Interés, motivación y deseo. La pedagogía que mira al alumno* (pp. 27-42). Bs. As, Argentina: Noveduc.
- Langer, E. (2014). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*, Tesis doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Lima, L. (2002). Modelos organizacionais de escola. En L. Machado, *Políticas e Gestão da Educação* (pp. 33-53). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A Editora.
- Lima, L. (2012). Elementos da hiperburocratização da administração educacional. En C. Lucena, & J. Silva Júnio, *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais* (pp. 130-158). São Paulo: EJR Xamá Editora Ltda.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Mainardes, J., & Marcondes, M. (2009). Interview with Stephen J. Ball: A dialogue about social justice, research and education policy. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318.
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós- burocrática dos sistemas de ensino na Europa? En D. Andrade Oliveira & A. Duarte (Eds.), *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento* (pp. 19-46). Belo Horizonte, Brazil: Fino Traço.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. Miranda & N. Paciulli Bryan (Re.) *Pensar la Educación Pública. Aporte desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Córdoba, Argentina: Editorial FFYH-UNC.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistema de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, XXII. (90), 5-33.
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (29), 89-109.
- Popkewitz, T. (1996). El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/Sociedad civil. En Pereyra et al. (Comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- Popkewitz, T. (1987). La producción del conocimiento curricular y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares. *Revista de educación*. (282), 61-86.

- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Bs. As, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. En *Conferencias Magistrales*. (pp. 437-473) Distrito Federal, México: Consejo Nacional de Investigación Mexicano.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. 1ª ed. 1ª reimp. Bs. As.: Paidós.
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (2007). A escola: Relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131-147.
- Santillán, L. (2007). Educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 895-919.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Bs As, Argentina: Prometeo.
- Tiramonti, G. (Ed.) (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. (p. 15-45). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G. (2014). A escola moderna. En N. Krawczyk (Org.), *Sociologia do Ensino Medio. Crítica ao economicismo na política educacional* (pp.186-206). São Paulo, Brazil: Cortez Editora.
- Villagran C. A (2014). Prácticas curriculares y regulación en tiempos de reforma: miradas desde la escuela. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Argentina. Buenos Aires. Ponencia publicada en actas. Disponible en http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/12.
- Viñao Frago, A. (2002). La cultura de las reforma escolares. *Perspectivas Docentes*, 26, 38-56.
- Viñao Frago, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reforma*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Leyes nacionales y resoluciones del Consejo Federal de Educación

- 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 y acuerdos del CPE

- 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).

Sobre las Autoras

María Cecilia Bocchio

CONICET/UNC/CIFFYH

mcbocchio@gmail.com

Becaria pos-doctoral CONICET-Universidad Nacional de Córdoba. Doctora en Educación. Doctorado en Política y Administración Educativa. Universidad de Lisboa. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Cátedra Políticas Educacional y Legislación Escolar, FFYH, UNC. Los estudios desarrollados priorizan un enfoque cualitativo de investigación y se focalizan en el análisis desde un enfoque socio-político de los procesos de implementación de las políticas educativas en instituciones educativas de gestión pública.

Silvia Mariela Grinberg

CONICET/UNSAM/UNPA-UACO

grinberg.silvia@gmail.com

Investigadora del CONICET. Directora del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC) y Profesora regular de Sociología de la Educación y Pedagogía, EHU-UNSAM. Profesora titular de Pedagogía y Coordinadora del Área Sociopedagógica de la UNPA-UACO. Su trabajo de investigación se concentra en la pregunta por la desigualdad educativa y, específicamente, por los procesos de subjetivación en relación con las formas en que las dinámicas locales, regionales y globales se ensamblan en la vida escolar. Ello en el marco de los estudios de Gubernamentalidad, Biopolítica y Educación. Durante los últimos años ha trabajado desde una perspectiva etnográfica en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. La producción audiovisual constituye una de sus herramientas de trabajo y estudio. Su investigación se orienta específicamente hacia la comprensión de los dispositivos pedagógicos y los procesos de subjetivación en tiempos de gerenciamiento.

ORCID: 0000-0001-9261-9035

Carla Andrea Villagran

CONICET/UNPA-UACO

carla_villagran@hotmail.com

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Becaria Doctoral del CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Metodologías y Estrategias de investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales (UNPA). Asistente de Docencia en la materia Práctica II del Profesorado para la Educación Primaria (UNPA-UACO). Miembro del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC). Integrante del Área Sociopedagógica (UNPA-

UACO). Desde un enfoque etnográfico estudia la recepción de las políticas de reforma educativa en escuelas primarias y secundarias, especialmente las políticas y prácticas curriculares desde la perspectiva de la sociología del currículo y la sociología política.

Acerca de los Editores Invitados

Jason Beech

Universidad de San Andrés y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

jbeech@udesa.edu.ar

Jason Beech es docente investigador de Sociología de la Educación, Educación Comparada y Problemas Educativos Contemporáneos en la Universidad de San Andrés, donde también co-dirige el Laboratorio de Tecnologías del Aprendizaje. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Es editor asociado de la Revista *Archivos Analíticos de Política Educativa* y miembro del consejo directivo de la Comparative and International Education Society (CIES) e investigador visitante del Graduate School of Education de la Universidad de Melbourne (2015).

ORCID: 0000-0002-4971-7665

Analía Inés Meo

Universidad de Buenos Aires (UBA) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

analiameo@conicet.gov.ar

Analía Inés Meo es socióloga y docente de la UBA, e investigadora del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani” (UBA). Trabaja en el campo de sociología de la educación. Sus investigaciones examinan distintos aspectos de la producción, amplificación y mitigación de las desigualdades educativas y sociales, en particular en el nivel secundario en Argentina. Es integrante del Comité Editorial de la Revista “Argumentos. Revista de crítica social” e investigadora visitante del Departamento de Sociología de la Universidad de Warwick (Reino Unido).

Dossier

Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 24 Número 29

29 de febrero de 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.dialnet.es), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives

editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Oscar Jimenez-Castellanos,**

Eugene Judson, Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil