

## **Animarse a: políticas curriculares, retórica reformista y responsabilización**

**Carla Andrea Villagran<sup>1,II</sup>**

**Silvia Mariela Grinberg<sup>I,II,III</sup>**

<sup>1</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Buenos Aires/CABA – Argentina

<sup>II</sup>Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), Río Gallegos/S.C. –  
Argentina

<sup>III</sup>Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), San Martín/PBA – Argentina

**RESUMEN – Animarse a: políticas curriculares, retórica reformista y responsabilización.** Entre fines del siglo XX y principios del XXI las políticas de reforma de los sistemas educativos han sido una constante en el mundo globalizado, expresado tanto a nivel regional como local. En menos de tres decenios los sistemas educativos han vivido entre reformas. Cuando una no termina de instalarse viene otra con la que se solapa generando un clima de confusión que deriva en caos y malestar en la vida escolar. *Animarse a* es el modo que asume la apelación al cambio hacia los docentes cuando las políticas vueltas retóricas reformistas descansan la innovación en la responsabilización. La gestión del cambio y la incertidumbre devienen una cuestión de actitud, inteligencia y responsabilidad que gravita en y sobre escuelas. Palabras-claves: **Políticas Curriculares. Retórica Reformista. Cotidianidad Escolar. Responsabilización.**

**ABSTRACT – Encouragement: curricular policies, reformist rhetoric and responsabilisation.** Between the end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century, reform policies in educational systems have become constant in the global world, both at regional and local level. In less than three decades, education systems have undergone several reforms: one reform has not fully settled when a new one is enacted, generating a sense of confusion that results in chaos and unrest in school life. *Encouragement* constitutes an appeal to teachers for change when educational policies, as reformist rhetoric, places innovation on responsabilisation. Managing change and uncertainty becomes a matter of attitude, intelligence and responsibility that falls on schools.

**Keywords: Curricular Policy. Reformist Rhetoric. Daily School Life. Responsibilisation.**

## Introducción

A lo largo de las últimas décadas los debates en torno del currículum y en especial de los saberes que conforman el corpus de aquello que debe ser enseñado en la escuela ha ido ganando terreno. Ello tanto en el diseño de las reformas de la escolaridad que desde fines del siglo pasado se han puesto en marcha en las más diversas regiones y países como en los debates que refieren a la configuración de las llamadas sociedades de aprendizaje (Biesta, 2005; Simons; Masschelein, 2008) y sus impactos en la vida de la escuela, que entre otros aspectos, se tradujeron en la redefinición de la tarea docente enfatizando su papel como gestor del aula y facilitador de aprendizajes (Saraiva; Veiga-Neto, 2009; Grinberg, 2008). En el caso de Argentina, donde se desarrolla el trabajo de investigación algunos de cuyos resultados se discuten aquí, diversos autores han referido a cómo el currículum fue adquiriendo centralidad en las reformas educativas impulsadas, a nivel local, desde la década del noventa en adelante (Braslavsky, 1995; Terigi 2004; Palamidessi, 2000). De hecho, en el diseño de las reformas el currículum escolar se ha aglutinado gran parte de las prioridades educativas en la forma de expectativas, orientaciones pedagógicas, lineamientos de evaluación, selección y organización de contenidos. Esta centralidad que el diseño del currículum ha ido adquiriendo en los procesos de reforma educativa también se evidencia en la creación de equipos técnicos especialmente conformados para tal fin, en sincronía con la sanción de leyes nacionales y provinciales que introducen transformaciones en la estructura del Sistema Educativo.

En este artículo nos proponemos describir algunos aspectos de las singularidades que adquieren los procesos de puesta en acto (Ball; Maguire; Braun, 2012) de las transformaciones en el currículum escolar en el marco de la reforma que se denominó *nueva secundaria* y que comenzó a ponerse en marcha a partir del año 2013 en la Provincia de Santa Cruz, Argentina. Específicamente procuramos analizar los enunciados que se ensamblan en unas dinámicas que desde fines del siglo pasado han ido han ido configurando una retórica reformista. Aquí nos ocupamos, especialmente, de la descripción de los procesos de comunicación oficial de las transformaciones a los equipos directivos y de asesores de las escuelas. Entendemos que en esa comunicación se configura una retórica sobre la que se asientan la necesidad del desarrollo de habilidades como la innovación, la creatividad y la auto-revisión para, no sólo, la puesta en acto de los cambios sino también para su éxito. Esto es, se definen modos de gestión de las reformas en el nivel de la vida institucional para hacer frente a los cambios que se diseñan en las agencias oficiales y que gravitan sobre las capacidades de las escuelas. Así, a través de la discusión del material empírico describiremos los modos a través de los se conforman circuitos de distribución de responsabilidades que derivan, valga la redundancia en responsabilización de las escuelas y los docentes. A través de la voz *Animarse a* se delinean formas donde los directivos y docentes son motivados para poner en marcha las reformas diseñadas. Ello en un contexto donde ese animarse debe ocurrir sin contar con los recursos básicos de tiempo y espacio para que

esa invitación a la innovación sea posible. De este modo nos encontramos con reformas estructurales cuyos fundamentos de inclusión sostienen muchas de las iniciativas<sup>1</sup> que se diseñan pero que devienen en una cadena de responsabilización y voluntarismo que no hace más que fragilizar la vida escolar.

En este marco de debates nos ocupamos primero de la descripción de esos enunciados tal como se ensamblan en las prescripciones curriculares y, seguidamente, en los momentos de comunicación oficial de las transformaciones hacia las escuelas en reuniones, especialmente, destinadas a ese fin. Proponemos que entre ambas se configura una retórica reformista que se refuerza y articula entre sí. Cabe señalar que en el análisis múltiple de los textos y del registro etnográfico que da lugar a este trabajo no se pretende cotejar ni verificar el grado de correspondencia entre uno y otro, entre lo escrito y la práctica. Se trata de la identificación de recurrencias de los enunciados en tanto que prácticas discursivas (Foucault, 2011). Es allí donde nociones tales como sujetos flexibles, abiertos al cambio y capaces de efectuar innovaciones de prácticas que se evalúan negativamente tradicionales, aparecen conformando la verdad de nuestra época curricular (Ball, 2002; Grinberg, 2008; Jódar; Gómez, 2007; Saraiva; Veiga-Neto, 2010).

Seguidamente, entendemos que a través de los relatos de docentes y asesores nos acercamos a la descripción de las prácticas de reforma en tanto que tecnologías de gobierno (Foucault, 1988; 1990; 2000), de conducción y auto-conducción de sujetos llamados a devenir flexibles y creativos tal como son vividos, hechas y re-hechas en la cotidianeidad. La noción de *animarse a*, como señalamos, surgida en el trabajo en terreno la proponemos a modo de hipótesis para remitir a las formas en que las retóricas reformistas configuran las dinámicas escolares. Como lo discutimos más adelante, en la cotidianeidad del hacer institucional la puesta en marcha de las reformas corre el riesgo de devenir resultado del arrojo y la buena e individual voluntad. El estudio de estas dinámicas resultan clave a los efectos no sólo del estudio de las prácticas de reforma acontecidas o de otras que pudieran ponerse en marcha sino también para la comprensión de los modos en que muchas de las políticas de inclusión social y educativa suelen ser reclamadas por los escasos resultados que consiguen<sup>2</sup>. Al respecto, entendemos que centrar la investigación en la puesta en acto de las reformas y, más específicamente, en el momento de su llegada a las escuelas se vuelve clave para la comprensión de estas dinámicas.

En este contexto de debates, organizamos este artículo presentando primero las nociones conceptuales que nos permiten realizar una aproximación comprensiva de la micropolítica de las tecnologías de reforma atendiendo a cómo se ensamblan. Luego, explicitamos las decisiones y estrategias que conforman el abordaje metodológico de la investigación. Finalmente, debatimos analíticamente el trabajo en terreno procurando describir cómo se instala la idea de que una reforma curricular precisa más innovación en la enseñanza de un contenido que saber sobre ese saber, es decir, en la lógica planteada más actitud que conocimiento.

## La Reforma del sí mismo como Parte de la Reforma del Curriculum

Las políticas curriculares constituyen parte central de los dispositivos pedagógicos y suponen, siguiendo a Da Silva (1998), la definición de papeles de profesores y estudiantes. De manera que instituyen una determinada racionalidad ligada con la producción de subjetividades en tanto producen 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 que destacan virtudes y actitudes por sobre otras. En tiempos gerenciales (Du Gay, 2003; Grinberg, 2008) como los contemporáneos la retórica de la reforma educativa y curricular enaltece la autonomía, el desarrollo profesional, la creatividad y la propia capacidad de invención permanente de los sujetos en oposición a prácticas burocráticas, de sumisión y acople a la prescripción. Esto es, se apunta a la producción de un sujeto en permanente proceso de aprendizaje, a una configuración de sí permanente (Saraiva y Veiga-Neto, 2009).

Las políticas del curriculum expresadas en documentos y textos dan cuenta de un primer momento que tiene que ver con la elaboración oficial, los acuerdos y negociaciones entre los diferentes grupos. Estos textos de política curricular son luego la fuente para la planificación de las asignaturas que realizan los docentes. Aquí interesa centrar la atención en la recontextualización política que tiene lugar en el ámbito escolar. Ello atendiendo al rigor metodológico que supone contextualizar un problema de investigación como este, es decir que estudia relaciones microsociales, corpusculares (Deleuze, 2014) que se inscriben en procesos amplios y de larga duración (Graizer, 2016) como lo son los procesos de reconfiguración de los dispositivos pedagógicos y claramente de reforma de los sistemas educativos.

Si siguiendo a Popkewitz (1994b) las reformas suponen tecnologías de regulación social, de regulación y auto-regulación de las conductas y determinadas racionalidades que definen tesis culturales sobre los modos de vida e involucra prácticas de regulación de la vida escolar, la pregunta entonces gira en torno a la instalación de la idea de la reforma del sí mismo (Grinberg, 2008) como parte de la reforma del curriculum.

Ball (2002) sostiene que los procesos de reforma educativa implican fundamentalmente mecanismos que procuran reformar el ethos del ser docente. El diseño político de la reforma del curriculum conlleva sistemas de razón respecto de los cambios que los profesores deben hacer sobre sí mismos como acompañamiento de las transformaciones más amplias de la escolarización y el mundo. A través del empleo de tecnologías de gobierno, de procedimientos y prácticas concretas, la retórica reformista procura que los profesores adviertan que el único camino es el camino del trabajo sobre sí mismo (Grinberg, 2008). La eficacia de lo que Foucault (1990) llama tecnologías de poder y tecnologías del yo está dada en los procedimientos que el sujeto realiza sobre sí mismo, sobre el pensamiento que sobre sí desarrolla, sobre la modi-

ficación de su conducta a partir de la observación de fallas y revisiones constantes para la mejora. Así, adquiere cuerpo la noción foucaultiana de gubernamentalidad (Foucault, 2007) en tanto implica la confluencia y articulación de regulación y gobierno de los otros y auto-gobierno y regulación de sí.

Jódar y Gómez (2007) analizan la constitución de subjetividades en sociedades postdisciplinarias y sostienen que aquella vigilancia externa y omnipresente de las sociedades disciplinarias se traslada dando paso a una vigilancia más punzante e interna que es la propia vigilancia. Aún más, está auto-vigilancia en tanto instrumento de regulación social se vuelve no sólo necesaria sino obligatoria para el sujeto. En palabras de Grinberg (2008) el yo deviene objeto de reflexión, de mapeo y de acción, pero ya no de otro, sino de sí mismo. Tal como lo describen Jódar y Gómez (2007, p. 393),

Se trata de una subjetividad – tanto de docentes como de estudiantes – que ocupa la mayor parte de su tiempo y energías readaptándose a las nuevas y cambiantes exigencias del entorno [...] El sujeto educacional neoliberal debe ser competitivo, adaptable, flexible, mutable, dispuesto a reformular su elección y auto-responsabilizarse del control de su productividad para aumentar así su contribución a la excelencia. Ha de ser emprendedor y correr todo el tiempo para no perder el ritmo del training participativo y responsable, en un juego competitivo e individualista que nunca termina.

Así como quién corre una maratón y nunca alcanza la meta porque ésta cambia, se aleja y se torna más cruel, los sujetos en reforma precisan reinventarse permanentemente a partir del desarrollo de actitudes emprendedoras, de la innovación, de la generación de proyectos y la auto-reflexión (López-Ruiz, 2007). En tiempos gerenciales y más aún en contextos de reforma educativa puede decirse que el acento está puesto en la autonomía individual y en la capacidad de adaptarse, en volverse agentes de cambio en un mundo que cambia. De manera que un discurso como el reformista, que apela a sujetos que innoven, que cambien, que revisen y rompan con prácticas tradicionales, entre otros, instala un sentido personal de la responsabilidad individualizando aún más la tarea docente (Done; Murphy, 2018; Peters, 2016). Para Peters (2016) la responsabilización refiere a al autogobierno del individuo, de un individuo que tome decisiones acerca de su vida y su profesión. Responsabilización que conforma un tipo de subjetividad que promueve el cálculo costo-beneficio, la priorización de los intereses personales excluyendo otros valores e intereses sociales y colectivos.

Ahora bien, en los tiempos en que vivimos, en los que el cambio no cesa sino que se promueve y se alienta, existe cierta certeza de que hay que cambiar pero los motivos son un tanto más opacos. La subjetividad se exprime a costas de ese cambio y los efectos no tardan en llegar de la mano del malestar, el hastío y la presión por no perder el ritmo de la búsqueda incesante de la auto-optimización. Ello en tanto se trata de

vivir en un estado de confusión que involucra la búsqueda y la revisión permanente de uno mismo.

Du Gay (2003) destaca cómo el discurso contemporáneo de la administración y la gestión pública dota de importancia a las virtudes proactivas y empresariales de los sujetos. Si los modelos burocráticos de las organizaciones valoraban la adhesión estricta a los procedimientos y la renuncia al entusiasmo personal, hoy se insta a todo lo contrario. La crítica a los modelos descriptos como burocráticos y tradicionales es el pilar de la gestión de tipo empresarial en educación. En Argentina con la reforma de la década del noventa estos modelos se instalaron de manera avasalladora, instalándose para fortalecerse. En los procesos de reforma acontecidos del 2006 en adelante los discursos gerenciales (Grinberg, 2008) no han perdido vigencia pero aparecen de manera más sutil emulsionados con los discursos del derecho social a la educación y la inclusión social. De forma que, lo tradicional, los modelos pedagógicos caracterizados como tradicionales y las prácticas de enseñanza rutinizadas son los obstáculos y la contracara de los cambios deseados. Así, se vuelve central que los sujetos adquieran y muestren capacidades, virtudes y disposiciones emprendedoras que vayan en contra de la enemiga cultura burocrática (Du Gay, 2003).

Los procedimientos para conducir la conducta, para instar a los otros a desarrollar sobre sí una serie de modificaciones o para el desarrollo de actitudes emprendedoras, positivas y proactivas, atraviesan y afectan a nivel de los pensamientos, las emociones, las creencias y deseos. Ser objeto de prácticas regulatorias de este tipo, en sentido microfísico (Foucault, 1990) da cuenta del gobierno en tanto acción sobre otras acciones en las cuales el yo se va configurando. Perryman et al. (2017) define a esta producción de un sujeto gobernado por la auto-reflexión y la auto-responsabilidad como la gubernamentalización de la profesión docente.

A continuación se presentan algunas dimensiones de análisis en torno al llamado a la reforma del sí mismo en el escenario de la reforma del curriculum escolar.

## **Notas sobre el Abordaje Metodológico**

Los resultados de investigación que se discuten aquí son parte de un trabajo desarrollado entre los años 2013 y 2017 de diseño cualitativo y fuertemente anclado en el enfoque etnográfico (Batallán, 2007; Rockwell, 2011; 2013; Rockwell; Anderson-Levitt, 2015; Rockwell; Ezpeleta, 2007). El trabajo de campo constó simultáneamente de la estancia en terreno en distintos momentos y espacios de la vida escolar así como el trabajo con los textos oficiales producidos en el marco de la reforma. Se realizaron observaciones participantes (Guber, 2005) y entrevistas en profundidad en dos escuelas secundarias públicas y se participó de jornadas de trabajo institucional de presentación de los textos oficiales de reforma. En los cinco años que comprendió el trabajo de campo, la presencia en las escuelas fue gradual y continua procurando el

establecimiento de vínculos de confianza en la vida institucional. En total se realizaron 25 entrevistas y 18 observaciones no áulicas. De esta manera, en este artículo procuramos recuperar ese trabajo de campo y la articulación de la analítica de los textos de reforma y los registros etnográficos producto de la participación en jornadas de difusión de esos textos. El rastreo y sistematización efectuada dan cuenta de la ingente producción de textos oficiales: entre los años 2009 y 2017 identificamos catorce documentos que llegaron a las escuelas conteniendo diferentes aspectos tanto de la reforma educativa en general como específicamente en lo relativo al currículum, cuyas referencias pueden verse al final del artículo.

Los documentos relevados fueron analizados en términos de qué aspectos y/o temas son los más enfatizados, qué conjunto de conceptos son los más recurrentes y qué lineamientos cobran mayor relevancia para las escuelas. La realización de este proceso de reconocimiento de los textos que son recepcionados por las escuelas procuró una analítica de los enunciados (Foucault, 2011) que componen la reforma que se puso en marcha. No se trató de realizar un análisis de correlación entre los textos y su puesta en marcha o entre el currículum formal y el currículum en acción, sino que el trabajo con los documentos forma parte de la descripción de cómo son vividos los procesos de transformación y de hechura del currículum. Al decir de Deleuze (2014), desde una lectura microfísica la ley o las leyes no pueden separarse de los casos y sus condiciones de aplicación. Esto es, las prescripciones que configuran la retórica reformista se materializan en complejos procesos de lectura, interpretación y traducción de realizan los sujetos en las instituciones escolares.

La retórica reformista, tal como aquí la denominamos, constituye prácticas discursivas en los términos propuestos por Foucault. Los textos políticos como las jornadas de comunicación de esos textos, conforman conjuntos de enunciados que aquí proponemos analizar. Los enunciados tienen espesor material, se producen en un aquí y ahora, están especificados: “[...] circula, sirve, se sustrae, permite o impide realizar un deseo, es dócil o rebelde a unos intereses, entra en el orden de las contiendas y de las luchas, se convierte en tema de apropiación y rivalidad” (Foucault, 2011, p. 138).

Así, en la construcción metodológica propuesta, el análisis de los enunciados no bucea en los significados ocultos o reprimidos, no se vuelca en la imposible tarea de descifrar lo que se quiso decir sino que se sitúa en esa materialidad marcada por coordenadas espaciales y temporales atendiendo a lo que se dijo. Es aquello que Foucault denomina efecto de superficie de los enunciados.

Procuramos entonces describir los enunciados en tanto función enunciativa que pone en juego:

[...] unidades diversas (éstas pueden coincidir a veces con frases, a veces con proposiciones; pero están hechas a veces de fragmentos de frases, de series o de cuadros de

signos, de un juego de proposiciones o de formulaciones equivalentes); y esta función, en lugar de dar un 'sentido' a esas unidades, las pone en relación con un campo de objetos; en lugar de conferirles un sujeto, les abre un conjunto de posiciones subjetivas posibles; en lugar de fijar sus límites, las coloca en un dominio de coordinación y coexistencia; en lugar de determinar su identidad, las aloja en un espacio en el que son aprehendidas, utilizadas y repetidas (Foucault, 2011, p. 139).

De manera que, los enunciados acontecen siempre en juegos de relaciones, de proposiciones, de sentidos, de objetos, de intereses y de sujetos. Los enunciados están ligados entre sí con otros que lo antecedan y que lo seguirán, lo que interesa es, siguiendo el planteo foucaultiano, analizar su aparición en ese aquí y ahora en el marco de la trama de un conjunto de enunciados.

Como señalamos más arriba, esta propuesta metodológica comprende una analítica de los enunciados de los textos políticos como de los textos de descripción densa producto del registro en las observaciones participantes realizadas.

Como parte de la descripción del trabajo de investigación es oportuno indicar que el estudio de la reforma curricular tiene como caso aquella que comienza a ponerse en marcha en la provincia de Santa Cruz que acompaña el proceso de reforma general de su Sistema Educativo en sintonía con la Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006 (Argentina, 2006). Ese proceso a nivel provincial da cuenta de una etapa preparatoria que inicia en el año 2009 para en el año 2013 ponerse en acto a nivel de las escuelas. La producción de textos políticos orientados a reformar el sistema educativo provincial comienza en el año 2009 cobrando fuerza e incrementando la cantidad hacia el año 2011 y 2013. En el marco de este artículo se analizan cuatro de esos textos políticos, que luego serán referenciados, que contienen prescripciones vinculadas a las transformaciones en el curriculum de la nueva educación secundaria, que en el caso que aquí presentamos incluyó transformaciones tanto en su estructura (el pasaje del bachiller polimodal optativo de tres años a una formación de cinco años obligatoria), en su organización pedagógica (creación de ciclos de formación básicos y orientados, incorporación de cargos docentes de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles e itinerarios de cursado que atiendan al sostenimiento de la escolaridad) y curriculares (nueva estructura curricular conservando la organización disciplinar pero procurando otorgar una formación básica y común en los primeros años, nuevo diseño curricular), entre los más relevantes.

### ***Animarse a: revisar, innovar y renovar***

En el año 2013 la reforma comienza a llegar a la escuela como oleadas, barriendo lo que ya no puede ser más y dejando lo que debería ser. En ese oleaje intempestivo y permanente tiene lugar la producción de la desorientación, el no saber qué y cómo hacer. Cuestión que no obedece

a tecnicismos sino a cuestionamientos políticos respecto de la falta de sensibilidad en el diseño y puesta en acto de políticas educativas en las escuelas. Así, a modo de un mar que lleva y trae, que mezcla y revuelve, que ahoga y embiste, la reforma curricular deviene permanencia. Ese movimiento producido por el oleaje de la reforma y la actitud expectante que los sujetos desarrollan es descrita por las entrevistadas del siguiente modo:

[...] nosotros teníamos un borrador y este año a principios de febrero llegó otro con nuevos espacios. Es todo muy reciente, muy muy nuevo. Siempre tenemos que estar pendientes a las nuevas cosas porque siempre sucede algo a último momento (Asesora pedagógica, 2016).

[...] todos los años hay cambios. Todos los años van cambiando (Elena, Docente, 2017).

Los relatos refieren a cómo les llega la novedad del nuevo diseño curricular de educación secundaria. Primero como borrador, luego como diseño y entre ellos los cambios que deben realizarse de modo intempestivo en el inicio mismo del año escolar. Todos los años, desde 2013, las escuelas inician el ciclo lectivo con alguna novedad en materia de reforma. Ello a través de textos políticos oficiales que llegan como borradores, anteproyectos o proyectos que llegan intempestivamente a las escuelas en el inicio mismo del ciclo por lo que quedan con escaso tiempo para su puesta en acto.

Es desde esta perspectiva que en este apartado nos enfocamos en el análisis del nuevo diseño curricular y otros tres textos políticos (Ball et al., 2011) de reforma, que luego se explicitan, donde el llamado a la revisión, innovación y renovación tienen como destinatarios a los equipos de docentes de las escuelas.

En el año 2016 entra en vigencia el nuevo diseño curricular provincial para la educación secundaria. En este documento puede leerse como requerimientos de la *nueva escuela secundaria* lo siguiente:

[...] la habilitación de un modelo pedagógico que incluya las trayectorias escolares, completas, continuas y diversas, en un formato de escuela diferente, que se piense a sí misma como constructora de propuestas relevantes y significativas, en un mundo complejo, que se caracteriza por los constantes cambios impulsados por un nuevo orden internacional. No se puede dejar de lado la influencia que tiene en esta sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación y que obligan a renovar los formatos pedagógicos, ampliando las fronteras de lo escolar, promoviendo diferentes modos de relacionarse con el conocimiento (Diseño Curricular, 2015, p. 5).

Este es sólo un fragmento pero la cuestión de la internacionalización del cambio es un diagnóstico que aparece en más de un documento y en vinculación con las tecnologías de la información y la comunicación. Así, la escuela del mundo complejo y del constante cambio tiene que pensarse a sí misma y ser diferente, cuestión que se tensiona

con el hecho de que el formato escolar tiene características casi invariables hace al menos 200 años. La pregunta entonces es cómo pensar algo diferente sobre el piso de lo invariable. Observamos en los documentos oficiales que la respuesta consiste en anteponer propuestas renovadas, relevantes y significativas a las ya existentes que se suponen anticuadas, insignificantes e irrelevantes. La innovación va ganando centralidad al oponerse a las prácticas pedagógicas ya existentes, que no son las que están realizando los docentes, porque quienes escriben los textos políticos poco pueden diagnosticar acerca de la escuela sin pisarla siquiera. Sumando requerimientos o mejor dicho complejizándolos, encontramos que se solicita “[...] propiciar prácticas educativas innovadoras que rompan con el modelo escolar homogéneo” (Diseño Curricular, 2015, p. 9).

La totalización es una característica que presenta este diseño curricular que, como vemos, insta a la ruptura con un modelo pedagógico homogéneo. Difícilmente los sujetos produzcan el complejo proceso de una ruptura sólo porque otros se lo digan. Se precisan al menos justificaciones de por qué hacerlo, justificaciones que excedan el hecho de estar en un orden internacional de cambio. Además de ello, y siguiendo el carácter totalizador que tiene el documento, se habla del *modelo* y *el formato* pedagógico. Sin embargo, cuando se habla de la enseñanza y/o de las prácticas pedagógicas se habla en plural denunciando nuevamente la tensión insalvable de la generación de propuestas nuevas y diferentes sobre un formato escolar que estructuralmente casi no ha sufrido modificaciones desde su constitución “El modelo pedagógico que resulte del proceso de reflexión institucional, por lo tanto deberá promover nuevas formas en la enseñanza, nuevas estrategias y modos de pensar el acto educativo, atendiendo al sujeto que aprende en su contexto” (Diseño Curricular, 2015, p. 9).

La retórica reformista se va componiendo a través de un conjunto de términos que se articulan y cobran protagonismo en los diferentes textos que llegan a las escuelas y que también son apropiados, de diferentes maneras, por los docentes, asesores y rectores. La efectividad del campo semántico que se estructura en torno a la reforma puede evidenciarse en la circulación de estos términos en las escuelas. En la medida en que los nuevos términos se instalan y operan, la reforma se vuelve lógica en sí, tecnología que regula la vida de las escuelas. Es decir, no se trata tanto del contenido de reforma, para qué o por qué, sino el hecho de la reforma en sí. Por ello sostenemos que, más allá de la claridad de los fundamentos de la reforma y de su contenido, la reforma produce efectos de reforma que operan como tecnología de regulación (Ball, 2002; Popkewitz, 1994a; 1994b). Ello, entre otros aspectos, a través de la difusión e instalación del conjunto de términos e ideas que indican que debemos empezar a pensar la escuela y lo que hacemos de manera diferente. El llamado a la revisión del propio desempeño y del desempeño de la escuela en general, sumado a la innovación como requerimiento y a la apelación a la actitud volitiva y comprometida se tejen de manera compleja:

[...] revisar las prácticas pedagógicas e institucionales, promoviendo una voluntad de cambio colectivo que ponga en tensión la innovación con la tradición [...] este nuevo escenario, en el que se diseñen renovadas estrategias de enseñanza implicando diversos modos de abordar los saberes; que proponga formatos innovadores en sus propuestas disciplinares; que respete y considere las formas que los/as jóvenes adoptan para aprender en el contexto actual – el cual exige estos cambios-, requiere de la voluntad y el compromiso de todos los actores del Sistema Educativo santacruceño (Diseño Curricular-Orientación en Artes, 2015, p. 10).

Las prácticas tradicionales se presentan como el obstáculo del cambio al tiempo que la falta de una actitud emprendedora, sin compromiso, vuelve a los docentes responsables de la escena. La forma en que se configura esta retórica involucra personalmente a los sujetos y los compromete en la consecución de los logros al mismo nivel que otros *actores del Sistema Educativo*, de manera que, la puesta en marcha de los cambios se vuelve una empresa personal resultado de la revisión, el desarrollo de una actitud pro-activa y comprometida. La carga que produce, ser emprendedor y comprometido, a nivel subjetivo reviste formas crueles en el sentido expuesto por Done y Murphy (2018) ya que aquellos que no demuestren la suficiente voluntad y el ánimo de cambio pueden ser tildados de poco emprendedores. El espíritu renovador y la voluntad o predisposición son las características deseadas, valoradas positivamente, mientras que otras cualidades, no necesariamente opuestas, forman el espectro de lo negativo y obstaculizador del cambio. Por ello, el llamado al desarrollo de actitudes emprendedoras y comprometidas se vuelve fundamental para el éxito de la reforma que es de todos, pero principalmente del sí mismo (Ball, 2002; Grinberg, 2008; Jódar; Gómez, 2007).

Ahora bien, el hecho de comprometer al otro y de responsabilizarlo del asunto, habla de prácticas regulatorias, de procedimientos de conducción de la conducta en los términos de Foucault (1990) del ejercicio del poder, de la puesta en funcionamiento de acciones sobre las acciones de otros.

Hay algunos documentos oficiales que incluimos aquí porque contienen prescripciones de tipo curricular dirigidas especialmente a los docentes y en las cuales puede observarse también diagnósticos de las prácticas pedagógicas y requerimientos de revisión e innovación. Por ejemplo, en los *Lineamientos para la mejora pedagógica e institucional del Tercer Ciclo de la Educación General Básica* del año 2009, se evalúan las prácticas pedagógicas de los docentes como no diversificadas, burocratizadas y rutinarias. También se propone renovar el modelo pedagógico-organizativo y las propuestas de enseñanza en sintonía con la promoción del fortalecimiento del *desarrollo profesional* para responder a los contextos de actuación para apuntar a la operatividad y rapidez. No se encuentran prácticamente en ningún documento la valoración de lo existente, de lo que se está haciendo en las escuelas como un pre-

cedente. No. Al parecer solo hay diagnósticos negativos y el cambio es no sólo necesario sino urgente. Una reforma no implica per se mejoras y progresos (Popkewitz, 1994b; Viñao, 2002) aunque tenga como política las mejores intenciones. La pregunta aquí establece la tensión entre una reforma que al parecer coloca en el banquillo de los acusados a los docentes y sus prácticas pedagógicas pero que al mismo tiempo los responsabiliza por su puesta en acto y quiere transformarlos en adeptos. Tal vez teniendo en cuenta este último aspecto se comprenda la apelación al discurso del desarrollo profesional, aunque con reservas y con una impronta tecnicista de resolución de problemas.

Hay otros dos documentos para destacar en los que aparecen múltiples formas de organización de la enseñanza y la evaluación. En el documento *Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz* del año 2013 se expone que las instituciones educativas propondrán nuevas formas de enseñanza y de organización del trabajo docente esperando la organización de experiencias de aprendizaje variadas combinando agrupamientos, tiempos, espacios y formatos. Por su parte, el documento *Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria de Evaluación, Acreditación, Promoción y Movilidad de los estudiantes de Santa Cruz* del año 2014 establece la generación de alternativas variadas para la evaluación de los estudiantes, como ser propuestas curriculares diferenciadas, propuestas compensatorias integradoras, propuestas pedagógicas que atiendan a los intereses de los estudiantes, organización de seminarios multidisciplinarios y/o actividades sociocomunitarias. También allí se indica que los docentes *revisen qué es lo que se enseña, y qué es lo que se aprende, evitando la simple incorporación de contenidos*. Esto último conduce a preguntarnos justamente por el lugar del saber en esta reforma curricular puesto que puede identificarse un énfasis en cómo se debería pensar la enseñanza, en qué tipo de propuestas son las deseadas, pero se advierte una ausencia no menor por pensar en el qué de la enseñanza, en los contenidos. No se trata aquí realizar una analítica en sí de los contenidos del curriculum, sin embargo, ellos comparten esa retórica del cambio. Esto es la enseñanza es llamada a centrarse en el desarrollo de prácticas renovadas e innovadoras. La preocupación queda marcada en la innovación en tanto *cómo* hacer las cosas, una cuestión procedimental de poner en marcha cambios como si eso fuera *per se* bueno (Grinberg, 2008). Se trata de un *cómo* que se vuelve difuso, en tanto la práctica esperada es que sea diferente. Hay un nivel de enunciación de aquellas prácticas esperadas, incluso de qué denominaciones deben llevar, pero no se encuentran en los documentos especificaciones de qué consiste por ejemplo una propuesta curricular diferenciada, un seminario multidisciplinario o una instancia de apoyo, entre otros.

En suma, en tiempos de reforma nos encontramos con textos políticos que comunican la reforma y establecen las transformaciones en tanto que tales, como un círculo que se realiza sobre sí. En tanto textos prescriptivos (Foucault, 2003), los documentos establecen reglas de conducta demarcando aquellas prácticas que deberían perder vigencia

y aquellas que se instalan como novedad y que son intrínsecamente buenas. En ese marco se ensamblan términos e ideas de reforma que se asientan en la responsabilización (Done; Murphy, 2018; Peters, 2016) de los sujetos en las escuelas. La reforma involucra en su puesta en acto a esos sujetos responsabilizándolos por el logro de objetivos desconociendo las condiciones sociales, económicas, temporales y espaciales de las escuelas que, en muchas ocasiones, determinan el éxito o no de las reformas. Los textos políticos evidencian al menos dos tensiones: por un lado, el requerimiento por lo nuevo y diferente sobre la base de un formato escolar que aún permanece estructuralmente estable y, por el otro, el llamado a constituirse en sujetos pro activos, auto-reflexivos y cambiantes que pongan en acto y materialicen la reforma cuando son esos mismos sujetos, según los documentos, los grandes culpables de que la educación este cómo esta, rutinizada y caracterizada por lo tradicional y la falta de renovación.

### *El Cambio es Cuestión de Actitud: inteligencia y responsabilidad*

Si, como venimos planteando, toda reforma educativa supone la configuración de un conjunto de términos que indican que estamos ante nuevas formas de entender la escuela y la enseñanza y el aprendizaje, es a través de los textos políticos que se hacen presente esos nuevos términos e ideas en las instituciones. Por ello, para la puesta en acto de la reforma se vuelven claves los modos en que se comunican los contenidos de esos textos. Es decir, las instancias y modalidades de comunicación habilitan formas de circulación de las ideas de reforma que, por las características que asumen, conforman instancias de refuerzo y potenciación para la materialización de los cambios.

En este apartado se recupera el registro de campo de una de las jornadas de presentación del nuevo diseño curricular de educación secundaria organizada por el Equipo Técnico Curricular (ETC de aquí en adelante) provincial.

En este apartado interesa analizar qué planteos se destacan por su centralidad y en torno a qué términos y/o conceptos pivota la reforma desde la perspectiva del equipo técnico curricular, es decir, de aquellos que elaboraron el nuevo diseño curricular. Cómo desarrollamos en el punto anterior, observamos que en esta reforma curricular cobran centralidad los *cómo* de la enseñanza aunque no haya demasiado detalle en ello, por sobre el *qué* es decir el contenido escolar. Ello también aparece como incidencia en las expresiones de los miembros del ETC:

[...] se trata no tanto de cambiar contenidos sino la enseñanza [...] los formatos diversos son incluidos en las diferentes materias desde la planificación (Referente del área de Ciencias Sociales, miembro ETC, 2015).

La pregunta, entonces, gira en torno a la reforma del curriculum, acerca de las transformaciones en los modos de selección, organización y distribución de la cultura. A partir del trabajo de campo, podemos decir que el énfasis construido en esta reforma es con relación al cambio

de las prácticas, de los formatos, a cómo enseñar, cómo transmitir, pasando a segundo plano la problematización en torno a aquello que la escuela debe transmitir. Estamos ante la producción de una reforma que se sostiene en un conjunto de tesis acerca del cambio como una cuestión de actitud del sujeto y del desarrollo de capacidades. Así, consiste en la apelación a un sujeto mutable y reflexivo (Jódar; Gómez, 2007) pero no en torno a lo que sabe (Grinberg, 2016) sino a lo que puede hacer. Esto es, al desarrollo de habilidades y actitudes acerca de su tarea:

Lo que cambia en realidad es la forma en la que se enseña. Hay que pensar en los formatos, pensar cómo enseñamos, cómo transmitimos nuevas cuestiones (Coordinadora ETC, 2015).

No se trata de negar la necesidad de la pregunta acerca del diseño de la enseñanza, sino señalar que el peso de la reforma solo recae en ese cómo que recurrentemente se asocia a lo nuevo, en sí. Ahora bien, el llamado a cambiar las prácticas pedagógicas, a revisar no los contenidos sino cómo enseñamos, se articula con otro enunciado también vinculado a las actitudes y capacidades. Un llamado que intenta interpelar y comprometer personalmente a los docentes. Tal como lo indican uno de los referentes y la coordinadora del equipo curricular:

Eso se logra a través de la 'organización inteligente' (Referente del área de Ciencias Sociales, miembro ETC, 2015).

Es un ejercicio, pero de eso se trata, de cambiar las prácticas. Es 'animarse a'. Habilitar nuevas formas (Coordinadora ETC, 2015).

La articulación del discurso gerencial en las políticas educativas ya no es una novedad: que el cambio debe ser enfrentado con voluntad y responsabilidad, sin miedo y con dirección es propio de los discursos del management que desde fines del siglo pasado se instalan en y con las políticas educativas (Grinberg, 2008). La utilización de algunos términos, casi eslóganes, provenientes del pensamiento gerencial al estilo *organización inteligente*, prácticas responsables y ejercicio (de cambio), tejen una trama de significados que denotan la producción de subjetividades perceptivas a esos llamados y capaces de aprender cómo modificarse a sí mismos. Si, la organización inteligente consiste principalmente en la capacidad de adaptación y la asunción de riesgos, se entiende que parte de la retórica reformista se base en un componente estimulante al estilo *anímate*.

*Animarse a* cambiar, a ser inteligente, a ser responsable, a nuevos formatos, es casi un *anímate* a sortear lo incierto de cada día. Casi como quién alienta a un equipo que se enfrenta a un duro partido, se alienta a los docentes a poner en acto una reforma del curriculum en situaciones precarias de tiempo y espacio institucionales, en condiciones desiguales que el diseño político de esa puesta en acto no contempla (Villagran, 2018). Aliento, ánimo, que resulta en responsabilización (Peters, 2016) y también voluntarismo. Es decir el acto de pasaje de una tarea a alguien que antes fue de otro, es un pasaje que afecta al sujeto en tanto descansa en sí la responsabilidad de algo que necesariamente no puede depen-

der en él. Adquiere aquí sentido la noción de optimismo cruel (Berlant, 2011) en tanto la promesa de lo venidero suspende la interrogación de las condiciones del presente. Lo que está por venir, es decir el cambio asociado a la mejora y la novedad de la *nueva secundaria* en algún punto deja en *stand by* la interrogaciones a los elementos temporales y espaciales de la reforma<sup>3</sup> y su puesta en acto, que son interrogaciones en definitiva al diseño político. Casi como quien intenta poner un bálsamo, también se señala que:

Hay experiencias buenas para recuperar, para que las practiquen todos, eso hacen en nación y en esta provincia. Pensar en los abordajes, objetivos, capacidades (Coordinadora ETC, 2015).

Al modo de *si hay otros que lo hicieron tú también puedes*, se promueve la búsqueda de otras experiencias, de las *buenas prácticas* para copiar. La libertad para buscar y elegir conforma también el espectro de ideas acerca del gerenciamiento. Nuevamente el énfasis esta puesto en los abordajes y capacidades de los sujetos.

En suma, estamos ante una reforma curricular cuyo contenido y su puesta en acto se sostiene en ciertos enunciados rectores referidos centralmente a las formas de ser y de hacer de los sujetos. Esa retórica reformista y sus modos de comunicación, constituye una tecnología de gobierno que deviene auto-gobierno a través del llamado al juzgamiento, la revisión y el cambio sobre el sí mismo. En los textos políticos y en los modos en que son comunicados, aparece la instalación de un *ethos* basado en el desarrollo y la expresión de actitudes como el voluntarismo, la innovación y la motivación.

## Conclusiones

*Cada vez que sientas que caes al vacío abre tus alas y empieza de nuevo* (Escrito en el hall de una de las escuelas secundarias, 2016).

Como parte del optimismo cruel que sin duda, aunque no sólo como lo describe Berlant, descansa en las escuelas el llamado a abrir las alas para empezar de nuevo. Salido de un libro de autoayuda, animarse a, motivar y ser motivado es parte de la trama cruel de las retóricas reformistas donde la responsabilidad deviene voluntarismo y, en esa línea, responsabilización. Este artículo tuvo el propósito de describir las tecnologías de reforma en tanto que conducción y auto-conducción (Foucault, 1988; 1990; 2000), en este caso de la vida escolar y quienes la hacen a diario. Ello, por un lado a través de los textos de reforma que llegaron a las escuelas, en tanto textos prescriptivos (Foucault, 2003), y por otro, a partir del análisis de los modos de comunicación de esos textos. A lo largo del artículo procuramos discutir los modos en que, a través de los que los textos escritos como las instancias de comunicación, se configuran luchas de sentidos, regímenes de verdad y autorizaciones para decir esas verdades.

La tensión que articuló la problematización expuesta aquí es la que se produce en torno al lugar secundario del saber en una reforma curricular que privilegia el desarrollo de actitudes. Así, en el siglo XXI el saber parece haber perdido prestigio en aras de las capacidades y los procedimientos (Autor, 2016).

Las preocupaciones nos han llevado de los contornos al corazón de esta reforma general del sistema educativo atendiendo siempre a cuestiones de gubernamentalidad. La configuración de la retórica reformista da cuenta de un campo semántico en torno al cambio y como gestionarlo, o valga decir cómo cambiar-se y auto-gestionarse. Ese cambio con bondades intrínsecas requiere de los sujetos actitudes pro-gestión del mismo. Por ello, el llamado que desde la retórica se realiza a pensar diferente, a la revisión de sí, a la renovación, la inteligencia y la innovación, parecen constituir las máximas de la reforma y su puesta en acto. Ahora bien, a lo largo de este artículo hemos procurado adentrarnos en los procesos mínimos que conforman estos términos y sus sentidos en las subjetividades, donde el cambio gravita en el estímulo del *animarse* y se vuelve parte de un ejercicio de un grupo de autoayuda.

Así como quien cae y vuelve a levantarse sin cesar, que como un ave fénix renace de sus cenizas, el epígrafe del muro de la escuela llama a abrir las alas y empezar de nuevo. Las subjetividades contemporáneas, en este caso los docentes llamados a la flexibilidad y la determinación para sortear los cambios y los múltiples obstáculos, debemos pensarnos y revisar permanente los principios y valores pedagógicos que guían la propia tarea para materializar una nueva reforma tras otra que no hace más que fragilizar a la escuela y la tarea de enseñar.

Recibido el 21 de mayo de 2018  
Aprobado el 1 de marzo de 2019

## Notas

- 1 Por ejemplo, tal como se expresan los fines y objetivos en el artículo N° 11 de la LEN con relación a garantizar la inclusión educativa.
- 2 Las críticas a la educación pública acompañada de diagnósticos apocalípticos, especialmente desprendidos de los operativos nacionales e internacionales de medición, vienen cobrando lugar en la prensa al tiempo que lo hacen los recortes presupuestarios y la suspensión de políticas socioeducativas.
- 3 Este aspecto de la analítica no es desarrollado aquí por no constituir el objeto del artículo. Puede encontrarse desarrollado en Bocchio, Grinberg y Villagran (2016).

## Referencias

- ARGENTINA. Ministerio de Educación. Ley n° 26.206/06. Ley de Educación Nacional. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 14 dic. 2006.
- BALL, Stephen. Reformar Escuelas/Reformar Profesores y los Terrores de la Performatividad. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-33, 2002.

- BALL, Stephen et al. Policy subjects and Policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 32, n. 4, p. 611-624, oct. 2011.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools do Policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.
- BATALLÁN, Graciela. **Docentes de Infancia**: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- BERLANT, Lauren. **Cruel Optimism**. Durham: Duke University Press, 2011.
- BIESTA, Gert. Against Learning: reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordisk Pedagogik**, Oslo, v. 25, p. 54-66, 2005.
- BRASLAVSKY, Cecilia. La Educación Secundaria en el Contexto de los Cambios en los Sistemas Educativos Latinoamericanos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 9, p. 91-123, 1995.
- DA SILVA, Tadeu. Cultura y Curriculum como Práctica de Significación. **Revista de Estudios del Curriculum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 59-76, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **El Poder**: curso sobre Foucault (Tomo II). Buenos Aires: Editorial Cactus, 2014.
- DISEÑO CURRICULAR ESPECIALIZADA EN ARTES. Nivel secundario, Provincia de Santa Cruz, Argentina. Resolución Consejo Provincial de Educación, 2015.
- DONE, Elizabeth; MURPHY, Mike. The Responsibilisation of Teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 39, n. 1, p. 142-155, 2018.
- DU GAY, Paul. Organización de la Identidad: gobierno empresarial y gestión pública. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Coord.). **Cuestiones de Identidad Cultural**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. P. 251-281.
- FOUCAULT, Michel. Post-Scriptum: el sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociología**, Ciudad de Mexico, v. 50, n. 3, p. 3-20, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del Yo**. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica del Poder**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Historia de la Sexualidad II**: el uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- FOUCAULT, Michel. La Gubernamentalidad. In: GIORGI, Gabriel; RODRIGUEZ, Fermín (Comp.). **Ensayos sobre Biopolítica**. Buenos Aires: Paidós, 2007. P. 41-58.
- FOUCAULT, Michel. **La Arqueología del Saber**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- GRAIZER, Oscar. Debatir una Agenda Foucaultiana para el Estudio de la Educación. In: LANGER, Eduardo; BUENAVENTURA, Biviana (Comp.). **Usos y Perspectivas de Foucault en la Educación a 30 Años de su Muerte**. Chubut: Ediciones del Gato Gris, 2016. P. 297-305.
- GRINBERG, Silvia. **Educación y poder en el Siglo XXI**. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.
- GRINBERG, Silvia. Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de Aprendizaje. **Polifonías Revista de Educación**, v. 8, p. 44-66, 2016.
- GUBER, Rosana. **El salvaje Metropolitano**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Subjetividades Postdisciplinarias: sobre la constitución del alumno permanentemente en curso. In: BRAILOVSKY, Daniel

- et al. **Interés, Motivación y Deseo**: la pedagogía que mira al alumno. Buenos Aires: Noveduc, 2007. P. 27-42.
- LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os Executivos das Transnacionais e o Espírito do Capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.
- PALAMIDESSI, Mariano. Currículum y Problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. In: GVIRTZ, Silvina (Comp.). **Textos para Repensar el Día a Día Escolar**. Buenos Aires: Santillana, 2000. P. 213-242.
- PERRYMAN, Jane et al. Translating Policy: governmentality and the reflective teacher. **Journal of Education Policy**, London, v. 32, n. 6, p. 1-12, 2017.
- PETERS, Michael. From State Responsibility for Education and Welfare to Self-Responsibilisation in the Market. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 38, n. 1, p. 138-145, 2016.
- POPKEWITZ, Thomas. Política, Conocimiento y Poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, Madrid, n. 305, 1994a.
- POPKEWITZ, Thomas. **Sociología Política de las Reformas Educativas**. Madrid: Morata, 1994b.
- ROCKWELL, Elsie. **La Experiencia Etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- ROCKWELL, Elsie. El Trabajo Docente Hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2013, 11., Ciudad de Mexico. **Conferencias Magistrales...** Ciudad de México: COMIE, 2013. P. 437-473.
- ROCKWELL, Elsie; ANDERSON-LEVITT, Kathryn. Importantes Corrientes de Pesquisa Etnográfica sobre Educação: maiorias, minorias emigrações através das Américas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1129-1135, dez. 2015.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.
- SANTA CRUZ. Consejo Provincial de Educación. Acuerdo n° 1069/09. Lineamientos para la mejora pedagógica e institucional del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. **Boletín Oficial**, Río Gallegos, 30 nov. 2009.
- SANTA CRUZ. Consejo Provincial de Educación. Resolución 26/13. Aprobar Documento Base: Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz. **Boletín Oficial**, Río Gallegos, 01 feb. 2013.
- SANTA CRUZ. Consejo Provincial de Educación. Diseño Curricular. Nivel secundario, Provincia de Santa Cruz, Argentina. Resolución Consejo Provincial de Educación N° 3553, 2015.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.
- SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. "Our 'will to learn' and the Assemblage of a Learning Apparatus". In: FEJES, Andreas; NICOLL, Katherine (Ed.). **Foucault and Lifelong Learning**: governing the subject. Londres: Routledge, 2008. P. 48-60.

TERIGI, Flavia. **Curriculum**: itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 58, p. 213-235, 2010.

VILLAGRAN, Carla. **Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum**. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. 2018. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

**Carla Andrea Villagran** es Doctora en Ciencias de la Educación por la UBA. Magister en investigación interdisciplinar en Ciencias sociales por la UNPA. Profesora y Licenciada en ciencias de la educación por la UNSJB. Becaria posdoctoral CONICET.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4601-4021>

E-mail: [carla\\_villagran@hotmail.com](mailto:carla_villagran@hotmail.com)

**Silvia Mariela Grinberg** es Doctora en Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), licenciada en Ciencias de la Educación (FFL, UBA) y miembro de la Carrera de investigación del Conicet, comisión Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>

E-mail: [grinberg.silvia@gmail.com](mailto:grinberg.silvia@gmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.