

# 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 26 Número 42 2 de abril 2018

ISSN 1068-2341

## Mirarse a uno mismo: Acerca de la afectación como engranaje clave de las políticas de reforma curricular

*Carla A. Villagran*  
CONICET/UNPA-UACO  
Argentina

**Citation:** Villagran, C. A. (2018). Mirarse a uno mismo: Acerca de la afectación como engranaje clave de las políticas de reforma curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 26(42).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3230>

**Resumen:** En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación que procura describir y analizar las políticas curriculares de reforma en la cotidianeidad de la vida escolar atendiendo aquí específicamente a los procesos de regulación y auto-regulación que producen en los sujetos. A partir de la noción Foucaultiana de gubernamentalidad entendemos a las políticas curriculares como tecnologías de regulación de las conductas que producen efectos performativos (Ball, 2002, 2012), que afectan de manera neurálgica no solo la vida de las instituciones sino también de los sujetos (Ahmed, 2004; Berlant, 2011). De modo que, la pregunta que orienta este escrito se teje en torno a la articulación del gobierno de los otros y el gobierno del sí (Foucault, 1988, 2009) en tanto que un modo clave de las tecnologías de reforma escolar y los modos de afectación social. Los procesos de reforma atraviesan a los sujetos a través de tecnologías performativas (Ball, 2002) y configuran parte de aquello que Rose (2012) dio en llamar las ethopolíticas. Esto es, actúan a nivel de los sentimientos, las creencias donde el sí mismo es puesto en jaque. A modo de hipótesis se plantea que el juzgamiento, la reflexión sobre sí y la auto-responsabilización se aglutinan en las preguntas que los docentes se realizan a sí en el llamado a volverse mejor de lo que se es.

**Palabras-clave:** Curriculum; Reforma; Docentes; Gubernamentalidad; Regulación de sí

### **Look at yourself: Concerning affectation as a key mechanism of curricular reform policies**

**Abstract:** This article presents the results of a research project that seeks to describe and analyze the curricular policies of reform in the daily life of schools, paying particular attention here to the processes of regulation and self-regulation that they produce and impose on their subjects. From the Foucauldian notion of governmentality we understand that curriculum policies and regulations, technologies, and behaviors produce performative effects (Ball, 2002, 2012), which affect not only the life of the institutions but also of the subject (Ahmed, 2004, Berlant, 2011). Thus, the question that orientates this article is woven around the articulation of the government of others and self-government (Foucault, 1988, 2009) as a key mode of school reform technologies and the modes of social affectation. The processes of reform cross subjects through performative technologies (Ball, 2002) and constitute a part of what Rose (2012) called the ethopolitic, that is, these processes act at the level of feelings and beliefs, and put the self in check. As a hypothesis, it is argued that judgment, self-reflection and self-responsibility are attached to questions that teachers ask themselves in the call to become better than they are.

**Keywords:** Curriculum; Reform; Teachers; Governmentality; Self-regulation

### **Se olhar para si mesmo: A respeito da afetação como engrenagem chave das políticas de reforma curricular**

**Resumo:** Neste artigo apresentam-se resultados de um trabalho de investigação que tenta descrever e analisar as políticas curriculares de reforma na cotidianidade da vida escolar atendendo aqui especificamente aos processos de regulação e auto-regulação que produzem nos sujeitos. A partir da noção foucaultiana de governamentalidade entendemos às políticas curriculares como tecnologias de regulação das condutas que produzem efeitos performativos (Ball, 2002, 2012), que afectam de maneira neurálgica não só a vida das instituições senão também dos sujeitos (Ahmed, 2004; Berlant, 2011). Por tanto, a pergunta que orienta este escrito se tece em torno da articulação do governo dos outros e o governo do si (Foucault, 1988, 2009) enquanto um modo de regulação chave das tecnologias de reforma escolar e os modos de afetação social. Os processos de reforma atravessam aos sujeitos através de tecnologias performativas (Ball, 2002) e configuram parte daquilo que Rose (2012) chama as ethopolíticas. Isto é, actuam a nível dos sentimentos, as crenças onde o sim mesmo é posto em xeque. A modo de hipótese propõe-se que o juzgamiento, a reflexão sobre si e a auto-responsabilização se aglutinam nas perguntas que os docentes se realizam a si no chamado a se voltar melhor do que se é.

**Palavras-chave:** Currículo; Reforma; Docentes; Governamentalidade; Regulação de si

### **Mirarse a uno Mismo: Acerca de la Afectación como Engranaje Clave de las Políticas de Reforma Curricular**

*Cada práctica orientada a la conducción de la conducta implica autoridades, aspiraciones, pensamiento programático, la invención o la redistribución de técnicas y tecnologías.*  
(Rose, O'Malley & Valverde, 2012, p. 143)

El propósito de este artículo es presentar resultados de un trabajo de investigación que procuró describir y analizar las políticas curriculares de reforma en la cotidianidad de la vida escolar. Así, nos enfocamos en los procesos de regulación y auto-regulación que producen en los sujetos las prácticas

de reforma curricular, esto es en los efectos performativos<sup>11</sup> (Ball, 2002) de la reforma que afectan de manera especial la vida de los sujetos. Sostenemos concretamente que las políticas de reforma operan con un elemento afectivo, es decir con la producción de efectos y modos de afectación de las subjetividades que se vuelven clave de la puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012).

Los procesos de reforma del Sistema Educativo argentino impulsados a nivel nacional a partir de la sanción de la Ley N°26.206 de Educación Nacional del año 2006, habilitaron también transformaciones en los sistemas educativos provinciales. En el caso que aquí nos ocupa, estudiamos esos procesos de reforma general y especialmente curricular desde la vida de la escuela. Proponemos una mirada amplia y microfísica de las políticas curriculares, como un continuo, que advierte las múltiples formas en que se expresa la regulación y auto-regulación de los sujetos. De allí, en parte, la novedad de esta investigación que se sitúa en un aspecto escasamente estudiado de las políticas del curriculum. Una especie de etnografía de la cotidianidad de las políticas curriculares de reforma.

La investigación, de base etnográfica, se centra en cómo esa reforma fue recepcionada en la escuela, qué dinámicas se pusieron en marcha para materializar los cambios propuestos y qué efectos y afectos produjo en los directores/rectores<sup>2</sup>, docentes y asesores de escuelas primarias y secundarias de la provincia de Santa Cruz.

Diversos estudios (Beltrán Llavador et. al., 2008; Braslavsky, 1995; Lopes, 2004, 2007; Martins et. al, 2013; Palamidessi, 2000; Sacristán, 2008; Terigi, 1997, 2004; Tavares Santos & Oliveira, 2013) indican que las reformas en el sistema educativo, impulsadas por las agencias estatales, desde fines del siglo XX y principios del XXI vienen colocando al curriculum en el centro de la escena.

Desde la sociología política del curriculum y los aportes de Foucault, abordamos la reforma curricular como un conjunto de prácticas de regulación social (Ball, 2002; Popkewitz, 1994a, 1994b, 1997) en las que el cambio en sí mismo se convierte en eje. Proponemos que los procesos de reforma del curriculum constituyen una línea central de las transformaciones que se están produciendo en los modos de regulación de la vida escolar.

No es novedad la asociación que aquí proponemos entre gubernamentalidad y educación, sin embargo reconocemos que este artículo parte de esa relación y la vincula con la producción de afectaciones múltiples nunca coherentes, uniformes ni previstas. Asimismo, son aún escasas las investigaciones en torno a la cotidianidad de las políticas curriculares que adopten un abordaje similar, que recupere los intersticios y detalles de los procesos de recepción y puesta en acto de reformas contemporáneas del curriculum escolar y que centre la mirada en los procesos de afectación en sí.

Comenzamos presentando algunas notas conceptuales en las que se sostiene el trabajo de investigación, luego avanzamos en el desarrollo del análisis de los procesos de afectación que produce la reforma curricular en tanto tecnología de poder y regulación de la conducta que deviene en prácticas de gobierno de sí (Foucault, 2009) y, finalmente, las reflexiones de cierre recuperan las principales discusiones en torno al tema que convoca este artículo.

---

<sup>1</sup> Ball realiza sus planteos en torno a la performatividad y los procesos de reforma a partir de los desarrollos de Lyotard (1984). Lyotard en su libro *“La condición postmoderna. Informe sobre el saber”* (1984) define a la performatividad como los horrores presentes en el desempeño y la eficiencia.

<sup>2</sup> Se denomina Rector a la máxima autoridad de gestión de colegios de educación secundaria. Por su parte, la figura equivalente en Educación Primaria es el director.

## **Aspectos Metodológicos**

Presentamos resultados de una investigación iniciada a fines del año 2013 enfocada en el estudio de los procesos de reforma educativa en general y, especialmente, curricular. En ese marco, interesó fundamentalmente, describir y analizar los procesos de comunicación, traducción y puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de una reforma educativa a nivel de las escuelas. Como sostenemos aquí, las reformas no tienen un inicio y final marcado sino que se tejen en dimensiones temporales que se solapan y superponen. Por ello, esta investigación si bien inició en el momento en que las escuelas son comunicadas de los cambios que se implementarían (año 2013), aún continúa interesada por el devenir de esa reforma en escuelas públicas a cinco años de esa comunicación. Es decir, nos importa caracterizar, describir y analizar las vivencias y la afectación de las políticas curriculares de reforma en la vida diaria de las escuelas principalmente desde la mirada de los docentes.

En la investigación asumimos un diseño cualitativo, en el cual el enfoque etnográfico (Batallán, 2007; Rockwell, 1995, 2011, 2012, 2013; Rockwell & Anderson-Levitt, 2015; Rockwell & Ezpeleta, 2007) adquiere centralidad. Entendemos a la práctica etnográfica siguiendo a Cabrera (2010) como aquella que supone presenciar, participar e involucrar el cuerpo, esto es un trabajo que siempre es con los otros y con uno mismo. En este sentido, el trabajo de campo en las escuelas se caracterizó por una estadía prolongada, en algunas escuelas más que en otras, pero que en definitiva apuntó a la generación de confianza con los sujetos, al establecimiento de vínculos y a la recuperación de sus relatos. Durante esa estadía prolongada, para la descripción de la cotidianidad de las políticas curriculares de reforma, además de entrevistas se realizaron observaciones participantes en las escuelas de la muestra, se participó en algunos encuentros institucionales de comunicación y trabajo con documentos curriculares organizados por el equipo técnico curricular provincial y también en talleres con docentes y asesores pedagógicos.

La construcción y selección de la muestra estuvo conformada por cinco escuelas públicas y privadas de la ciudad de Caleta Olivia (Provincia de Santa Cruz) siguiendo criterios de fragmentación socioeducativa. En este artículo se retomarán las entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005) realizadas a docentes, asesores y directores/rectores de escuelas primarias y secundarias públicas. El trabajo con ambos niveles fue clave ya que, entre otros aspectos, la reforma implica una reestructuración de los niveles del sistema y la reubicación de años escolares de primaria en secundaria.

Finalmente, y como aspecto metodológico central que guía el proceso de investigación, cabe señalar que en el estudio de la reforma en su puesta en acto y devenir situado en las escuelas no tratamos de buscar la distancia ni desviaciones de la norma escrita. Más bien entendemos a la puesta en acto como parte de ese proceso en sus múltiples interpretaciones y traducciones. De forma que aquello que realizan los sujetos no son desviaciones de la ley o de las políticas sino que, desde una lectura microfísica de las políticas, ellas mismas contienen, más que prohibiciones o impedimentos, habilitaciones a las más variadas formas de puesta en acto y materialización. Al decir de Deleuze (2014), la ley o las leyes no pueden separarse de los casos y sus condiciones de aplicación, de hecho entendemos a las políticas en esa trama.

## **Notas Conceptuales Acerca de las Políticas Curriculares y Gubernamentalidad**

Las políticas curriculares son entendidas aquí como aquellas políticas educativas que refieren específicamente al currículo y que representan un conjunto de decisiones legitimadas que inciden en las diversas dimensiones prácticas de la vida escolar. En tanto documento, estas políticas, adquieren

la forma de disposiciones, acuerdos, planes, resoluciones, diseños curriculares, entre otros. Este aspecto formal y escrito del curriculum es el más investigado cobrando menor protagonismo la dimensión cotidiana de la escuela y el aula. Hay una plano de las prácticas curriculares en el nivel de la escuela que sólo pueden entenderse como formando parte de la trama propia de las prácticas político-curriculares. Incluso, agregamos aquí, pensar a estos dos aspectos o dimensiones del curriculum como polos o ámbitos donde pareciera que la primera se agota al entrar en la segunda, obedece a una perspectiva que no enriquece el análisis y merece ser superada. Si, siguiendo a Lopes (2004) toda política curricular es una política cultural de producción del conocimiento escolar, ese conocimiento es producido simultáneamente para la escuela y por la escuela en sus prácticas institucionales cotidianas.

Para Grinberg (2008) toda propuesta o programa educativo supone un relato que guía, orienta y que funciona como esqueleto que articula y direcciona la voluntad, la producción y regulación de la conducta. En este sentido, la noción de gubernamentalidad refiere a la conducta en términos de regulación y direccionamiento.

Docentes y alumnos se ven interpelados por esas prácticas político curriculares que sostienen preceptos de cómo tienen que relacionarse, qué intercambios han de producirse, qué aprendizajes son los esperados, qué características tienen que reunir para ser los sujetos y ciudadanos deseables, qué contenidos son valiosos de ser aprendidos. En concreto, el currículo constituye el engranaje fundamental del dispositivo pedagógico y en tanto tal participa activamente en la producción de subjetividades (Grinberg & Levy, 2009).

Los conceptos de gubernamentalidad y de dispositivo pedagógico son oportunos para pensar al currículo como constitutivo de éste último y como aquel que especialmente produce modos de regulación de las conductas de los sujetos en el día a día escolar. Foucault introduce en sus cursos en 1978 la noción de gubernamentalidad para referirse a las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten el gobierno de la población. Esta forma de ejercicio del poder que Rose (2007), retomando a Foucault, describe en estos tiempos como:

(...) las deliberaciones, las estrategias, las tácticas y los dispositivos utilizados por las autoridades para crear y actuar sobre una población y sus componentes, de modo de asegurar su bien y evitar su mal—, parece como si estuviéramos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades. (p. 115)

Para Foucault (1984, 2007, 2014) el gobierno no es solo el ejercicio del poder surgido de la esfera estatal sino que supone formas más moleculares, más difícilmente identificables, cotidianas e intersticiales que involucran al sujeto. De esta manera, la noción de gubernamentalidad abre un espectro de problematizaciones para pensar en el gobierno de los otros y del sí mismo. Invitados por esta noción de gubernamentalidad y apoyándonos en las virtudes que Rose, O'Malley y Valverde (2012) destacan respecto de su carácter provocador, dirigimos la mirada hacia las múltiples formas que adquiere el ejercicio del poder y moldeamiento de sujetos gobernables en tiempos de transformaciones en el dispositivo pedagógico.

Para Foucault (1983) el dispositivo es una red constituida de manera heterogénea por discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, tanto lo dicho como lo no dicho. Por su parte, Deleuze (1990) define el dispositivo como un ovillo o

madeja, esto es, como un conjunto de líneas que siguen distintas direcciones pero que están relacionadas entre sí. Analiza el dispositivo en cuatro dimensiones: 1) curvas de visibilidad (hacer ver), 2) curvas de enunciación (hacer hablar), 3) líneas de fuerza y de poder y 4) líneas de objetivación (y de subjetivación). El dispositivo, siguiendo a los autores, ya sea red, conjunto u ovillo, admite fisuras y fugas que justamente hablan de su dinamismo y posibilidad de transformación.

Para Grinberg (2008) el dispositivo pedagógico es el conjunto y red de elementos que refieren a la realidad educacional involucrando el gobierno de la población en una determinada formación histórica. Involucra un tiempo histórico en el que sólo allí puede ser pensado y para el que adquiere sentido el despliegue de una serie de prácticas de conducción y auto-conducción de los sujetos. El currículo es parte de y propiamente un dispositivo pedagógico. Se conforma de aspectos formales y prácticos, de prescripciones y de contingencias; en definitiva es una pretensión de deber ser, de los qué y los cómo de la enseñanza.

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

Proponemos un estudio en esta clave, microfísico de la vida escolar, atendiendo a complementariedades más que a oposiciones, a multiplicidades más que a binarismos. Es decir, atendiendo a la dimensión política que tiene lugar en la escuela a la hora de interpretar y traducir una reforma amplia y curricular especialmente.

La dicotomía, entre políticas y prácticas, no existe sino que hay una articulación entre ambas dimensiones. Al decir de Prazeres Frangella y Magalhaes Carvalho (2013) las políticas son prácticas y las prácticas son siempre políticas<sup>3</sup>. Las políticas son prácticas porque son acciones de determinados grupos sobre determinadas cuestiones con la explícita finalidad de transformar algo existente y las prácticas son políticas en tanto se sostienen en visiones de mundo particulares.

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

Autorizan a ciertos grupos de especialistas, al mismo tiempo que desautorizan a otros. Fabrican los objetos “epistemológicos” de los que hablan, a través de un léxico propio, con una jerga que no debe verse como una moda, sino como un mecanismo muy eficiente de institucionalización y constitución de lo “real”, que supuestamente le sirve de referente. Las políticas curriculares interpelan a los individuos en los diferentes niveles institucionales hacia los que se dirigen, atribuyéndoles acciones y papeles específicos: burócratas, delegados, supervisores, directores, profesores. Engendran una serie de textos diferentes y variados: directrices, guías curriculares, normas, grados, libros didácticos, produciendo efectos que amplifican los de los textos maestros. (Da Silva, 1998, p. 62)

---

<sup>3</sup> Barbosa de Oliveira (2013) adopta una posición más extrema para, en sus palabras, “borrar” las fronteras entre prácticas y políticas. Así introduce el término políticaprácticas para referirse a la articulación entre ambas dimensiones.

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

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

Esta mirada recupera la idea foucaultea de la positividad de las tecnologías del poder (Foucault, 1988, 2014), de su carácter productivo y habilitante más que prohibitivo y jurídico. Se trata entonces, de preguntarse por los efectos de las políticas del curriculum en la regulación de la vida de las instituciones desde la mirada y perspectiva de los docentes y, especialmente, preguntarse cómo son afectados (Ahmed, 2010) ellos mismos. Sostenemos que las reformas contienen y operan con un elemento afectivo. Siguiendo a Berlant (2011) los afectos son construcciones sociales, producidas por otros y por el sujeto mismo; los sujetos tienen tanto la capacidad de afectar como de ser afectados. Es esa vivencia, esa afección, de la reforma la que aquí interesa en tanto cala profundamente y también atraviesa la dimensión corporal. La afectación entonces constituye un conjunto de prácticas por medio de las cuales se ve afectada la subjetividad, pero también es la acción o el ejercicio de afectar a otros. En concreto, la afectación da cuenta de la capacidad de producir efectos a través de acciones.

Ahmed (2010) como Berlant (2011), con sus diferencias incluso, proponen una perspectiva de los afectos que supone la superación de la dicotomía cuerpo y mente, como así también la de lo público y lo privado o íntimo. En este sentido, las afectaciones son prácticas sociales, culturales. Los afectos no son estados psicológicos. El enojo, la vergüenza, el rechazo, la felicidad, el malestar, la empatía, el asco, el acuerdo, la indiferencia, entre otros, son afectos que, en la perspectiva que aquí se presenta, se producen en esa intersección entre lo individual y lo social. La afectación tiene siempre lugar en ámbitos sociales y políticos.

Proponemos así, un abordaje que articula las tecnologías políticas de reforma, en tanto prácticas de gobierno con prácticas de afectación. Las reformas ponen en funcionamiento mecanismos y prácticas que operan a nivel afectivo, a nivel de las emociones y sentimientos. Son esas prácticas que calan, siguiendo a Ahmed y Berlant, en la mente y en el cuerpo, de allí su potencia y su rol clave. Ello, porque los sujetos son objeto de las prácticas regulatorias al mismo tiempo que las producen, realmente son atravesados por la reforma en tanto conjunto de tecnologías políticas. Son atravesados y afectados en sus pensamientos, creencias, emociones y expectativas.

Esas afectaciones dan cuenta de que la gubernamentalidad no refiere solo al gobierno político sino al yo, a cómo el yo se va configurando. En términos de Perryman et. al. (2017) se produce una gubernamentalización de la profesión docente. Es decir, la producción de un sujeto ético, activamente responsable y gobernado por la auto-reflexión.

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

(...) los intentos de definir la conducta de los seres humanos actuando sobre sus sentimientos, creencias y valores, en pocas palabras, actuando sobre la ética. En la

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

Entonces, si conducir supone “inducir, mandar, dirigir, guiar, e implica ciertos resortes de cálculo acerca de cómo esto puede ser hecho” (Dean, en Grinberg, 2008, p. 88), las prescripciones curriculares, entendidas como modos de regular las conductas, a la vez que proponen, dirigen y producen efectos ethopolíticos de reflexión, revisión ética de sí y responsabilización.

En los puntos que siguen nos aproximamos a esos a/efectos sociales en tanto regulación y auto-regulación que produce la reforma curricular en los sujetos.

### **Acerca de la Afectación que Produce la Reforma y las Prácticas de Regulación**

Los procesos de reforma educativa a los que nos referiremos aquí encuentran en la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) un momento clave a partir del cual se promueven procesos de reforma en las provincias que componen el territorio nacional. En el caso de Santa Cruz, en el año 2012 se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 3305 en sintonía con los preceptos emanados de la LEN. Sintéticamente, estas leyes involucran la extensión la obligatoriedad hasta la finalización de la Educación Secundaria. En el ámbito provincial, la Educación Primaria comienza a tener una duración de 7 (siete) años y la Educación Secundaria cambia su duración de 3 a 5 años para los bachilleratos comunes y de 6 años para los técnicos. En ambos niveles, primaria y secundaria, se emprendieron modificaciones en torno a su organización pedagógica y curricular. En el caso de la escolaridad primaria, se focalizó en la organización en ciclos de aprendizaje, la promoción sin interrupciones de año a año escolar y la elaboración de un nuevo diseño curricular.

En el caso de la educación secundaria, los esfuerzos estuvieron dedicados a la organización en ciclos, la definición de orientaciones y estructura curricular, como así también de un nuevo diseño curricular jurisdiccional.

En ese marco, en este apartado iremos desarrollando a partir de la información obtenida en la investigación, las formas que asume la regulación de las conductas, esto es los procesos de afectación que producen las políticas resultantes en prácticas de auto-observación: ver-se, analizar-se, juzgar-se, culpabilizar-se.

En el trabajo de campo realizado en la investigación, nos encontramos con los cuestionamientos, reflexiones y preguntas que se hacían los docentes a sí mismos al momento de hablar de la reforma. Claramente al compás de la reforma curricular y su puesta en acto aparece el hecho de poner bajo la lupa la propia práctica, el desempeño y la evaluación de cómo hacer las cosas mejor. Son esas formas de ver-se y analizar-se las que describen y analizan como efectos de las políticas de reforma curricular. En tiempos gerenciales (Grinberg, 2008) esos efectos de subjetividad tienden a hacer que se asuma como propia la responsabilidad de los éxitos y fracasos, de la resolución o profundización de los problemas, como así también la responsabilidad de estar motivado, de ser creativo e inventivo. La subjetividad se va moldeando bajo la consigna de volverse activos de su propio gobierno (Rose, 2007).

### **“Lo que sí hacen todos esos documentos es hacerte pensar ¿no?”**

En la provincia patagónica de Santa Cruz, las políticas de reforma curricular, en tanto actos de gobierno estatal, se tradujeron en la producción de un conjunto de lineamientos oficiales. La cotidianidad escolar es ese contexto donde, siguiendo a Ball, Maguire & Braun (2012), se ponen en marcha dichas políticas, en este caso, curriculares. De forma que se abre otra mirada sobre esa política, como un continuum que involucra diferentes momentos desde su elaboración, a su interpretación y su puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) que remite a los modos en que éstas afectan la vida escolar. Modos de afectación que son y constituyen engranajes clave de esa política:

Porque lo principal es que acá hay (...) seres humanos que sienten, se emocionan...se sienten como que no son tenidos en cuenta. No son un mueble que se puede reparar, que se puede reponer. (María-Docente Escuela Primaria 2. Septiembre de 2013)

El hecho de sentirse un mueble, casi un objeto sin vida, da cuenta de la profundidad de la afectación que produce la reforma. Los docentes se reconocen a sí mismos como los materializadores de la reforma, cuestión que aparece en varias oportunidades en los documentos oficiales, por lo que representa una contradicción no ser tenido en cuenta. Sin embargo, este sentir de los docentes da cuenta de las formas en que opera la reforma en tanto tecnología de poder y de regulación. Las posiciones que los docentes asumen, los cuestionamientos que realizan, las comparaciones que elaboran para poder hacer inteligible lo que les sucede, expresan una configuración de la experiencia y el moldeamiento de los sentidos a través de la retórica reformista y de los modos de comunicación y participación que habilita. Tal como señala Da Silva (1998) las políticas autorizan al mismo tiempo que desautorizan a determinados sujetos.

La misma docente señala que vive a esta reforma como una imposición del gobierno y de los directivos de su escuela. Para ella “te imponen” y se pregunta “¿Pero por qué lo tengo [al alumno] que hacer pasar?” (María-Docente Escuela Primaria 1<sup>4</sup>. Septiembre de 2013).

Así, se refiere a la vivencia respecto de una de las transformaciones en la escuela primaria que más polémica ha desatado, la que estructura y organiza en ciclos de aprendizaje y promueve la promoción año a año del estudiante de manera acompañada sin interrupciones. La cuestión del “pasaje” de un año a otro, pero sobre todo la decisión que siempre fue tomada por el docente con relación a ese pasaje es aquello que más le genera ruido: *¿Pero por qué lo tengo que hacer pasar?* Esta misma pregunta que refiere a la autoridad pedagógica se la hacía otra docente:

la autoridad del maestro ¿Dónde está? Se pierde total autoridad (...) vos enseñaste a criterio de que si, hiciste el informe para cada chico, para los que tienen dificultad y a fin de año te dicen: no, tiene que pasar igual. (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Vemos que hay un conjunto de preguntas que no aparecen dichas pero que están presentes: ¿Por qué si antes yo como docente podía decir que un alumno no pasaba/repetía ahora no puedo? ¿Por qué la política me desautoriza de esta manera? ¿Por qué además de desautorizarme me suman tareas que intensifican mi función? La autoridad pedagógica, casi un atributo que no se posee sino que se es otorgado por algo/alguien, se siente cuestionada en la tensión entre la imposición y la obediencia. Hay una identificación por parte de los docentes de determinadas voluntades que operan en la

---

<sup>4</sup> Las escuelas fueron numeradas solo a efectos de su identificación y no representa ningún tipo de jerarquización de las mismas.

conducción de sus acciones y promueven también ciertos comportamientos con relación a la enseñanza.

En tiempos de reforma, la apelación a la propia práctica y a la idea de la misión de la docencia, actualiza las matrices fundadoras del oficio y la pregunta por la función docente:

No le veía mi función docente ¿Cuál iba a ser mi objetivo de venir a la escuela? (...) ¿Cuál es la función nuestra? Encima te dan un montón de papeles...justificar...justificar...tenes que hacer un montón de cosas...para que a fin de año te diga: ¡pasa! Es como un castigo más al docente. (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

La política de reforma en sus diferentes expresiones produce el volverse sobre sí mismo y preguntarse acerca de qué se espera de uno, qué papeles juega uno y en qué lugares se ubican. Débora, la docente entrevistada, se pregunta “¿Cuál es la función nuestra?”, una función que en este momento parece ser la de justificar-se.

Los docentes van asumiendo posiciones en las múltiples relaciones de poder que se activan y devienen con la reforma en las dinámicas cotidianas de las escuelas:

yo me pongo en el lugar que estoy y que es la escuela ¿cierto? Acá las cosas se viven como muy rápido, siento que a veces no llegamos a ver o comprender, no porque no podamos, todo lo que se teje a nivel de la política. Digo esto porque en la escuela vemos o nos dicen: ahora hay que hacer esto, ahora se cambian las materias, ahora se cambia la evaluación y cómo promueven los chicos, pero yo no sé mucho de los fundamentos de todo esto. ¿Por qué es mejor esto y no lo otro? (...) hay como una parte de la discusión que en la escuela nos perdemos, porque no nos pagan para discutir y decidir estas cosas importantes sino para enseñar (...) Lo que si hacen todos esos documentos es hacer pensar ¿no? Por ahí no hago caso de lo que dice pero sí yo me quedo reflexionando sobre mí, sobre mí como profesora, de lo que hago bien, de lo que hago por los chicos. Eso a veces quita el sueño, pero al otro día hay que seguir, y hay otras urgencias que detienen esa reflexión. (Nora-Docente Escuela Secundaria 2. 2016)

Identificamos en el decir de esta docente cómo se ve afectada por las tecnologías puestas en juego en la reforma. Hay un auto-posicionamiento, en la escuela, que a su vez es el espacio social donde no se discuten ni deciden “cosas importantes” sino, peyorativamente, donde se enseña. Sin embargo, sostiene, los documentos de reforma activan su pensamiento y no es un aspecto menor. Ella lo destaca, es fundamental “quedarse” pensando y reflexionando sobre sí misma. Si bien las urgencias parecen detener esa reflexión, lo que se produce en realidad es lo contrario. Se produce la configuración de un sujeto gobernado por la autorreflexión (Perryman et, al. 2017). La efectividad de las prácticas de regulación está dada por el hecho de colocar al sujeto en una reflexión y revisión ética permanente, casi al punto de “quitar el sueño”. La traducción de la política (Ball, Maguire & Braun, 2012) se asienta en esos procesos de auto-reflexión producidos por los nuevos modos de representar a los profesores y a la enseñanza que componen la retórica reformista.

Las tecnologías de reflexividad (Perryman et. al, 2012) implican la producción de sujetos activamente responsables sobre su accionar y su mejora:

Yo estoy reciclando de lo viejo, pero ¿Quién te da garantía de que yo esté dando lo que se supone se debería dar? Yo reflexiono sobre mí accionar. Yo quiero enseñar lo que sea importante para los estudiantes, para su futuro. Porque la escuela que ahora es obligatoria tiene que ver con eso, con que los chicos puedan seguir estudiando,

puedan estar mejor. Pero ¿Qué pasa si lo que enseño no está bien o cómo enseño yo? Si soy muy tradicional, quizás tengo que renovarme. (Verónica-Docente Escuela Secundaria 2. 2014)

Como sostiene Rose (2012) las prácticas ethopolíticas suponen la reflexión y la apelación ética del sujeto para identificar qué es lo que se hace, si está mal hecho y cómo mejorar. Son sus propios principios de conducción de su conducta los que son sometidos a evaluación. En este sentido, se opera sobre las inseguridades y las expectativas de sí y en torno a lo que circula como competencias requeridas en un docente. Es ese lugar donde la renovación queda como un deber ser que también socava la propia acción. Las inseguridades que se producen a partir de evaluarse y sentirse desactualizado llegan al punto de demandar un control externo a ellos. Cuando no es suficiente el propio monitoreo:

Yo creo que si existiera algún tipo de control sobre lo que yo hago como docente se cumplirían más las cosas que tenemos que hacer, lo que tenemos que enseñar. Porque sino cada uno hace lo quiere. Yo lo admito. Me preocupo por los estudiantes, trato de que ellos aprendan, de que vean que es importante la escuela. Pero sobre mi trabajo, o sea lo que yo enseño, no sé si está bien. Me gustaría mejorar, estar más actualizada, más a tono con lo que hoy demanda la sociedad. Eso es algo que me preocupa sobre mí como docente. (Roxana-Docente Escuela Secundaria 2. 2016)

Hablar de uno mismo, del valor que como educador se tiene y de la necesidad de mejorar y actualizarse es efecto de prácticas de regulación de la población escolar que Ball (2002) denomina performatividad. La docente evalúa su propio desempeño, ella dice “no sé si está bien”, refiriéndose a su propio trabajo, a su práctica de enseñanza. Asimismo señala que le gustaría estar “más a tono, más actualizada”. Las comparaciones, las exposiciones y la evaluación del propio desempeño son prácticas de control, desgaste y cambio. Al decir de Ball (2002) necesitamos hablar de nosotros y de los otros, pensar nuestras acciones y relaciones de nuevas maneras. Se produce constantemente una re-elaboración de los profesores (Ball, 2002), creándose nuevos papeles y subjetividades.

### **Reflexión sobre Sí y Responsabilización: Volver la Mirada hacia uno Mismo en Tiempos de Cambios**

En la escuela se habla de cambio, de que la sociedad y el mundo están cambiando. Así lo afirma una docente “La escuela, la sociedad, todo ha cambiado”. Hay visiones positivas del cambio y otras más terriblistas. Lo cierto es que si todo cambia los docentes y sus prácticas también deben hacerlo. Así, al menos, lo señalan los documentos que llegan a la escuela en estos tiempos de reforma que tienen como objeto de crítica las prácticas educativas que los preceden e introducen nuevos modos de nominar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. No importa tanto qué hay que cambiar sino el hecho mismo del cambio (Grinberg, 2008), es decir cómo se instala y opera la noción misma del cambio y su necesidad:

Para mí lo que se está haciendo es una revisión, de lo que implica los procesos de aprendizaje (...) ¿Qué es lo que tengo que enseñar? se requiere un cambio profundo de concepciones. (Marina-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013)

Es de destacar cómo son interpretadas las transformaciones en el curriculum de manera imperativa, una especie de requerimiento por el hecho mismo de formar parte del conjunto de nuevas concepciones más a tono con el siglo XXI. Es el caso de la incorporación de las Tics en la escuela,

que en la retórica reformista cobra fuerza. En parte las modificaciones operadas en el curriculum tanto de la educación primaria como secundaria tienen como eje las tics:

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

El contraste es el recurso de diferenciación que se vuelve útil a los objetivos del cambio. Retomando a Foucault (1988) toda relación de poder pone en funcionamiento diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos. La fuerza con que aparecen los contrastes y diferenciaciones de un tiempo pasado (no tan pasado) y el presente, lo que deja de ser requerido y lo que pasan a ser las competencias por excelencia de este siglo, aquello que se vuelve obsoleto para ser transmitido y aquello que se vuelve culturalmente relevante en un tiempo caracterizado por el avance tecnológico e informacional. El asunto es como los sujetos asumen la responsabilidad de cambiar para seguir el paso, acomodarse y modificarse permanentemente a la velocidad de los cambios de estos tiempos:

todos los cambios, lo que se ve es que se dan sobre la marcha, como que aparecen de repente y vos te tenés que ir adaptando sobre la marcha. Esto se ha sufrido desde este cambio de la nueva secundaria: van sacando una resolución y otra y otra!!! cuando querés empaparte en una ya tenés otra. O también se dice una cosa y al rato se desdice y vos tenés que adaptarte. (Almendra-Docente Escuela Secundaria 1. 2015)

La nueva secundaria y sus textos de reforma parecen llegar a la escuela como marejada, ola tras ola, resolución tras resolución. Hay que seguir la marcha, “adaptarte”, surfeando la ola de resoluciones sin caer en la profundidad de sus fundamentos, porque los cambios, así como el mar, no se detienen. Se precisan innovaciones y novedades para asumir con altura las transformaciones de la escuela:

Es una nueva propuesta que está surgiendo. Una nueva forma de trabajar. Entonces, ir paso a paso para conseguir resultados, objetivos a corto plazo, simples y concretos y de ahí plantearte otros objetivos más ambiciosos. (Raúl-Asesor pedagógico. Escuela Secundaria 1. Agosto 2014)

Se piensan en nuevos objetivos, nuevas estrategias e ideas para una nueva agenda de la escuela secundaria en el marco de su reforma. Ante lo nuevo, lo viejo que es preciso abandonar. Nuevamente observamos, como condición y efecto de los procesos de reforma, los mecanismos de diferenciación que como señala el asesor pedagógico implican nuevas propuestas y nuevas formas de trabajo en el marco de la secundaria obligatoria. Vemos, como los sujetos calculan su propio cambio, intentan objetivarse y delinear sus acciones. Qué y cómo cambiar nuevamente parecen superponerse o más bien ponerse por encima del para qué de ese cambio. Además de ello, no basta con hacer cambios pequeños sino montarse en una empresa de cambios ambiciosos y desafiantes acordes a un sujeto flexible, creativo y emprendedor (Grinberg, 2008; Jódar & Gómez, 2007).

Nos encontramos ante sujetos que se sienten personalmente involucrados, interpelados, cuestionados en los cambios. Es la forma en que los sujetos cuestionan su conducta para gobernarla (Grinberg, 2008). El cálculo y la evaluación de cómo se hacen las cosas y cómo se podrían hacer mejor o cómo deberían ser hechas constituyen una notable tecnología de regulación política de la

reforma. La efectividad de las tecnologías de poder radica en el hecho de la relación especular con uno mismo:

(...) el tema no es compararse con otros sino con uno mismo. Esto que hicimos mal mejorarlo. Año a año iremos mejorando. Uno se olvida de lo positivo y recalca más lo negativo. Pero viste que en la cabeza te ronda lo que no hiciste, lo que quedó. Siempre pasa. Lo que te queda pendiente. (Sandra-Vicerrectora. Escuela Secundaria 1. Abril 2014)

Los sujetos son diligentes con los cambios a realizar-se, “esto que hicimos mal mejorarlo” señala la vicerrectora. La pregunta por lo que estamos siendo es una constante ante demandas que interpelan la escuela en general y, especialmente, la práctica docente. Siempre habrá pendientes, cosas que quedan en el camino en este mundo de incesantes y permanentes cambios (Veiga-Neto, 2010). La posibilidad de cambio, de identificar qué “hicimos mal” y cómo mejorarlo, se enlaza con la flexibilidad del sujeto en los términos propuestos por Sennet (2000), algo así como ser irrompibles: ponernos a prueba, adaptarnos y restaurarnos. Entonces, si la cuestión está en cambiar resistiendo como se pueda, *¡Just do it!*

En suma, los procesos de reflexión, evaluación y responsabilización que se producen en los sujetos como efectos de las prácticas de reforma devienen en una ética de sí, o como también la llama Rose (2012) una ética de la esperanza. Una ética del sujeto capaz de hacerse cargo de su propio cambio, un cambio que no sólo es posible sino necesario.

## **Reflexiones Finales sobre los Efectos y Afectos de Volver la Mirada hacia uno Mismo**

*Las relaciones de fuerza son relaciones moleculares, micro-relaciones entre elementos que funcionan como corpúsculos. Es con esto que tendremos que arreglárnosla. (Deleuze, 2014, p. 37)*

Como señala Deleuze (2014), a partir de los estudios de Foucault se abrieron las puertas a un tipo de abordaje de lo social entendido como pequeños corpúsculos. Es decir, un abordaje del ejercicio del poder en tanto múltiple, relaciones que atraviesan a los sujetos y las instituciones, que son moleculares, micro-relaciones en sus palabras. Este es el sentido teórico y metodológico que hemos asumido para la investigación de las políticas curriculares de reforma en la cotidianidad escolar. Una perspectiva que, y siguiendo a Deleuze, no refiere al tamaño del asunto (macro o micro) sino a una forma situada y característica de las prácticas políticas.

La perspectiva aquí propuesta se asienta en las problematizaciones en torno al gobierno y auto-gobierno y en los aportes del denominado giro afectivo, especialmente en la visión crítica que sostiene que los afectos son elaboraciones sociales y constituyen una dimensión clave en los análisis políticos. De modo que vemos en esta articulación un potente marco analítico para, no sólo, investigaciones en torno a los procesos de diseño político de reformas y las dinámicas de puesta en acto que se materializan en relaciones y espacios micropolíticos.

El abordaje microfísico de las prácticas político-curriculares nos ha permitido mostrar los procesos de afectación (Ahmed, 2010; Berlant, 2011) que éstas producen en los sujetos, en este caso docentes y miembros de equipos directivos de escuelas públicas. Seguir, a través de la investigación, la recepción, puesta en marcha y devenir de una reforma desde el “abajo” que supone la escuela, ha sido fundamental para dar cuenta de los efectos de las políticas que suponen, entre otros, el gobierno de sí (Foucault, 1988, 2009).

La reforma del curriculum escolar, llega, se instala y opera en los sujetos, en sus deseos, en sus aspiraciones y en sus expectativas. En sí misma la reforma produce efectos de reforma (Villagran, 2016), activa dinámicas de cambio, independientemente de lo que prescriba. Los sujetos se sienten interpelados e invitados a cambiar con la ola de transformaciones. Volver la mirada hacia los modos de ser se convierte en el engranaje clave de la reforma. Esa experiencia y esos modos de afectación que viven los docentes y directivos, es en definitiva parte del entramado y de las tecnologías políticas de una reforma que precisa ponerse en acto. Seguir la marcha, adaptarse, generar nuevas propuestas, revisar-se, dudar y reflexionar sobre lo que se está haciendo, componen el cuadro de sujetos afectados a la reforma y afectados por la reforma. Sin embargo, también es posible encontrar otro tipo de afectaciones que dan cuenta de procesos de resistencia, rechazo, enojo y cuestionamiento a las políticas de reforma escolar. De modo que, las líneas de fuerza y de poder adquieren forma en esas otras afectaciones en sujetos que identifican y se oponen a las prácticas de gobierno y conducción de sus conductas.

En suma, se aprecia que los docentes y miembros de las instituciones educativas, desarrollan en tiempos de reforma un conjunto de ideas y mecanismos que les permiten hacer inteligible lo que les está pasando. Es decir, un marco de referencia y comprensión que se re-configura permanente pero que se asienta en la experiencia, el saber del docente y su “memoria de reforma” (Villagran, 2016), porque no se puede descartar el hecho de que Argentina viene atravesando dos reformas estructurales en menos de 25 años.

La conformación de ese marco de comprensión ubica en el centro la noción de sí mismo como “materializador de la reforma”. Probablemente sea, ese efecto y esa afectación una de las claves centrales de la puesta en acto de las transformaciones. El efecto de individualización que produce la reforma, el hecho de que la materialización no se colectivice, profundiza la responsabilización y el compromiso por los resultados como una empresa individual.

Finalmente, deviene una necesidad la revisión de los modos en que se diseñan las políticas educativas contemporáneas y las lógicas de comunicación y llegada a la escuela que se promueve. Esto aún más cuando los docentes, quienes materializan los cambios, resisten sosteniendo que no “son muebles”.

A partir del análisis, puede decirse que se precisa de procesos de reforma que habiliten espacios de encuentro, propongan modalidades de participación colectivas más democráticas, con tiempos no presurosos que permitan a los sujetos procesar los fundamentos de los cambios y garantizar el acompañamiento en los momentos de puesta en acto y las dificultades que allí van surgiendo.

## References

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Ahmed, S. (2010). Happy objects. En M. Gregg & J. Seigworth (Ed) *The affect theory reader*. Durham & London: Duke University Press.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educacao*, 15(002). Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>
- Ball, S, Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Abington: Routledge.
- Ball, S. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 7(1), 33-52, junio. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

- Barbosa de Oliveira, I. (2013). Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 375-391. Recuperado de [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Bs. As: Paidós.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham: Duke University Press.
- Braslavsky, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de educación*, (9), 91-123. OEI.
- Cabrera, P. (2010). Volver a los caminos andados. *Revista Nuevas Tendencias en antropología*, (1), 54-88. Recuperado de [http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/paula\\_cabrera.pdf](http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/paula_cabrera.pdf)
- Da Silva, T. (1998). Cultura y curriculum como práctica de significación. *Revista de estudios del curriculum*, 1(1), 59-76. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- De Alba, A. (2006). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (2009). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo*. España: Gedisa.
- Foucault, M. (1988). Post-Scriptum. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2000). Microfísica del poder. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). La gubernamentalidad. En G. Giorgi & F. Rodríguez (Comps), *Ensayos sobre biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el College de France: 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 10-31.
- Grinberg, S., & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires. Arrgentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. 1ed.1 reimp. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso. En A. Abramowski (et.al.) *Interés, motivación y deseo: la pedagogía que mira al alumno*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Ley de Educación Nacional N° 26 206/06. Argentina.
- Ley de Educación Provincial N°3305/12. Provincia de Santa Cruz. Argentina.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, (26), 109-119. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009).
- Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz (Comp), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Popkewitz, T. (1994a). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305). Recuperado de [http://www.oei.es/reformaseducativas/politica\\_conocimiento\\_poder\\_popkewitz.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf)
- Popkewitz, T. (1994b). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- 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.
- Prazeres Frangella, R., & Magalhães Carvalho, J. (2013). Políticas e práticas curriculares– Diferentes Perspectivas de Análise. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 340-345. Recuperado de [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

- Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (1ª ed., 1ª reimp.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educ. Soc.*, Campinas, 33(120), 697-713, jul.-set. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: COMIE.
- Rockwell, E., & Anderson-Levitt, K. (2015). Importantes corrientes de pesquisa etnográfica sobre educação: maiorias, minorias emigrações através das Américas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41(Especial), 1129-1135, dez. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508148880>.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (2007). Aescola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131-147, Jul/Dez. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología.*, 5(8). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Rose, N., O'Malley, P. & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, (8). Junio.
- Sennett, R. (2009). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Terigi, F. (1997). Aportes para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares. *Revista Novedades Educativas*, 9(78), 8-10.
- Terigi, F. (2004). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. (1ra reimp.) Bs. As: Santillana.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58). Septiembre – diciembre.
- Villagran, C. A. (2016). *Curriculum y regulación de la vida escolar: los procesos de reforma y los docentes. Un estudio en la escuela primaria y secundaria en la ciudad de Caleta Olivia* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Santa Cruz, Argentina.

### About the Author

#### Carla A. Villagran

CONICET/ UNPA-UACO

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

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

Carla Villagran es Magister en Metodologías y Estrategias de investigación interdisciplinar en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UACO). Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Asimismo es Becaria Doctoral del CONICET y cursa estudios de doctorado en Ciencias de la Educación (UBA). 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/UNPA). 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.

# archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 26 Número 42 2 de abril 2018

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](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

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

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora)

**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)

**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

**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)

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

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (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

**Sherman Dorn** Arizona State University

**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** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**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

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**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

**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 Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **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

---