

ARTÍCULO

La reforma curricular como *milieu*: temporalidades, espacialidades y afectos

Silvia Grinberg¹ 

Carla Andrea Villagran¹ 

RESUMEN

En este artículo a través de la noción de *milieu*, proponemos una analítica de los procesos de reforma curricular. Al respecto, entendemos que estos suponen un conjunto de prácticas que se vuelven campo, objeto y soporte que se conforman como ambiente de intervención. En otras palabras, la puesta en acto de las reformas curriculares desde el punto de la vida escolar, actúan en la producción de ese *milieu*, que como campo de materialidades, es efecto y afecto de poder, de fuerzas que actúan sobre otras fuerzas. De manera que, problematizamos, a través de una investigación desarrollada en la cotidianeidad escolar, la reforma curricular en tanto que práctica proponiendo que el conjunto de políticas producen la configuración de un campo de múltiples intervenciones; esto es, un *milieu* signado y que signa las características de su recepción y puesta en acto.

PALABRAS CLAVE

milieu; reforma; curriculum; tiempo; espacio.

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, San Martín, Buenos Aires, Argentina.

CURRICULUM REFORM AS A MILIEU: TEMPORALITIES, SPATIALITIES AND AFFECTS

ABSTRACT

In this article, through the notion of *milieu*, we propose an analysis of curricular reform processes. In this regard, we understand that curriculum and curriculum and its reform involve a set of practices that become the field, object and support that are shaped as an interventional environment. In other words, the enactment of curricular reforms from the point of view of school life produces a *milieu* which, as a field of materiality, is the effect and affect of power, of forces acting on other forces. We problematize, through an investigation carried out in the daily school life, the curricular reform as a practice proposing that the set of policies produce the configuration of a field of multiple interventions; that is to say, a signed *milieu* and that signs the characteristics of its reception and enactment.

KEYWORDS

milieu; reform; curriculum; time; space.

REFORMA CURRICULAR COMO MILIEU: TEMPORALIDADES, ESPACIALIDADES E AFEIÇÃO

RESUMO

Neste artigo, através da noção de *milieu*, propomos uma análise dos processos de reforma curricular. Nesse sentido, entendemos que as reformas envolvem um conjunto de práticas que se tornam campo, objeto e suporte para a conformação de um ambiente de intervenção. Em outras palavras, a atuação de reformas curriculares do ponto de vista da vida escolar cotidiana atua na produção desse *milieu*, que, como campo de materialidades, é efeito e afeto do poder, das forças que atuam sobre outras forças. Assim, problematizamos, através de uma investigação realizada no cotidiano escolar, a reforma curricular como prática, propondo que o conjunto de políticas faz a configuração de um campo de múltiplas intervenções; isto é, um meio determinado e que determina as características de sua recepção e atuação.

PALAVRAS-CHAVE

milieu; reforma; curriculum; tempo-espaco.

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos adentramos en un área aun escasamente abordada en el campo de la investigación educativa en general, y, de los estudios curriculares en particular: la pregunta por las políticas curriculares desde la perspectiva de vida cotidiana de las instituciones escolares. Ello procurando la comprensión de la puesta en acto (Ball, Maguire y Braun, 2012) de esas políticas desde y en la cotidianeidad escolar con un fuerte acento en la sincronía; es decir, en el mismo momento histórico en que los documentos y definiciones de la política curricular llegan a la escuela. Así, a la luz de resultados del trabajo en terreno desarrollado en escuelas secundarias entre los años 2013 y 2017, en el devenir de un proceso de reforma¹ que involucró cambios en la estructura del sistema educativo así como nuevos diseños curriculares. A partir de allí, proponemos que la materialización de los cambios curriculares ensambla elementos temporales, espaciales que afectan su propio devenir. Así, a modo de hipótesis sostenemos que esas reformas producen y actúan en la conformación de un *milieu* (Foucault, 2006), que en tanto ámbito y soporte de materialización de los cambios, involucran el carácter específico como aleatorio de tiempos, espacios y conductas que regulan el derrotero político de esos cambios. El *milieu* constituye tanto campo de intervención, que prefigura las reformas curriculares, a la vez que se vuelve una categoría para una analítica sociopolítica de estos procesos.

En este marco, nos preguntamos cómo son vividas las políticas y reformas del curriculum en la vida diaria de las escuelas de nivel secundario desde la perspectiva de los equipos docentes y directivos, atendiendo a la producción del *milieu* tal como se configura en las escuelas, en tanto que ámbito de materialización de los cambios.

Recuperamos la noción foucaultiana de *milieu* para plantear que las políticas de reformas en su puesta en acto involucran la producción de un ambiente objeto de intervenciones y mecanismos de poder tanto como el soporte para la circulación de esas acciones de regulación de las conductas. Ello implica dar cuenta de la singular configuración de la serie tiempo-espacio (Foucault, 1997), así como de las vivencias de esa configuración y la materialización de los cambios. De manera que proponemos una analítica de las reformas entendiendo que se trata de un conjunto de políticas que en las escuelas producen la configuración de un campo de múltiples intervenciones; esto es, un *milieu* signado y que signa las características de la recepción y puesta en acto de una reforma a nivel del sistema educativo. En suma, entendemos que las políticas actúan produciendo un *milieu* y su suerte está ligada a los efectos que produce.

Es desde esta perspectiva que hemos organizado este artículo del siguiente modo: primeramente presentamos la construcción conceptual y metodológica que

1 Es oportuno indicar que los procesos de puesta en acto de la reforma curricular en estudio, refieren a una reforma curricular que abarca varios aspectos, que si bien no serán analizados aquí, su mención sirve a efectos de contextualización: a) la definición de la estructura curricular, b) el nuevo diseño curricular, c) la definición de la orientación de las escuelas secundarias, y d) las nuevas regulaciones sobre la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes.

sostiene la hipótesis y los planteos propuestos. Seguidamente avanzamos en resultados de la investigación que desarrollamos en torno a los procesos de recepción y puesta en acto de una reforma curricular en la cotidianidad de las instituciones escolares. Finalmente, las conclusiones se enfocan en abonar a una línea de investigación en el campo de la política y los estudios curriculares, que procure recuperar la experiencia de reforma de las instituciones y los sujetos. Esto se vuelve clave en una era en la que desde fines del siglo XX los sistemas educativos atraviesan demandas sociales de cambio que se han traducido en una agenda tan local como regional y global de políticas de reforma (Popkewitz, 1994; Ball, 2002; Grinberg, 2008).

EL MILIEU Y SUS MATERIALIDADES: LA SERIE TIEMPO-ESPACIO

En *Seguridad, Territorio, Población*, en su analítica de la gubernamentalidad y a partir de sus desarrollos en torno de los mecanismos de seguridad en el siglo XVIII, el diseño de las ciudades y las técnicas del biopoder, Foucault (2006, p. 40) sostiene que las acciones de poder se dan en un marco de materialidad y/o lo configuran. Esto es, que el gobierno de la población, de las conductas de sí y de los otros suponen intervenciones de poder que conforman lo que denominara un *milieu*: “[...] el espacio en el cual se despliegan series de elementos aleatorios [...] acciones que se ejercen desde afuera [...]” y que actúan sobre los otros. En ese curso como en *“El nacimiento de la medicina social”*, desarrolla la noción de *milieu* en vinculación con las estrategias biopolíticas propias del capitalismo de fines del siglo XVIII y principios del XIX. Así, el medio aparece como el medio urbano, el medio rural, el medio de vida o el medio de existencia. Como señala Foucault (1999), el nacimiento de la medicina social, y, específicamente de la medicina urbana tenía entre sus objetivos: prevenir la acumulación, el amontonamiento y hacinamiento en el espacio urbano; controlar la circulación del agua y del aire; abrir grandes avenidas entre los muros, casas y barrios para garantizar la purificación del aire y la salubridad. El medio de vida se constituye en blanco y objeto de acción de la medicina urbana. Se interviene no directamente sobre el individuo sino en la creación de ese medio que actúa sobre las conductas:

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

De manera que se volvía clave garantizar ese medio, en tanto que estado de existencia de la población. Ello estuvo directamente involucrado en la arquitectura del espacio, en ese caso de las ciudades. Preguntas tales como ¿qué es una buena calle? ¿Cómo hacer circular el aire? ¿Cómo garantizar la circulación de carros, personas, mercancías? ¿Cómo es la buena circulación? ¿Cómo optimizar la buena circulación? ¿Cómo evitar epidemias?, apuntaron a materializar la preocupación por el estado del medio de vida de las poblaciones. Este aspecto, para Foucault (2006, p. 44):

“[...] es uno de los ejes, uno de los elementos fundamentales de la introducción de los mecanismos de seguridad, es decir, la aparición, aún no de la noción de medio, sino de un proyecto, una técnica política que se dirige al medio.”

Pensar el medio, diseñarlo, materializarlo es, entonces, una forma de actuar sobre la población, por ejemplo, más que establecer límites y fronteras en torno a lo permitido y prohibido se trató regular la circulación. Esta diferencia en la perspectiva respecto del medio en vinculación con la población indica el surgimiento de aquello que Foucault denomina dispositivos de seguridad. Mientras que

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

La disciplina funciona aislando un espacio, determinando un segmento, concentra, centra, encierra, reglamenta todo y no deja escapar nada (*ibidem*). En cambio la seguridad, es centrífuga, amplía, organiza y permite circuitos de distribución y circulación cada vez más amplios. “Deja hacer”, no todo, pero sí con una cuota de permisividad que es necesaria. Entonces, y a los efectos de este artículo, nos importa recuperar la noción de *milieu* en tanto que campo de intervención que tratará de afectar a una población. De forma tal que, y este es el punto que nos interesa aquí, en palabras del autor, el medio “[...] es una cantidad de efectos masivos que afectan a quienes residen en él. Es un elemento en cuyo interior se produce un cierre circular de los efectos y las causas, porque lo que es efecto en un lado se convertirá en causa del otro lado.” (*ibidem*, p. 41).

En suma, el *milieu* es campo de intervención política, que afecta a los otros a través de los efectos masivos que produce, y que configura a en el campo curricular lo proponemos como grilla de inteligibilidad de la vida curricular de las escuelas produciendo múltiples regulaciones y afectaciones.

Interesa entonces, centrar la mirada en aquello que el medio produce, estos efectos masivos que, retomando a Pérez (2014), en la configuración de la vida urbana involucró tanto el desenclave de la población como de los espacios. Ello porque:

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

Espacialidad y temporalidad se vuelven las dos categorías clave de la capacidad de afectar y ser afectado; son elementos constitutivos del medio que se conjugan con la circulación de poblaciones, saberes, políticas, deseos, etc. De modo que el *milieu* habilita formas de circulación libre de afectos, efectos, causas, significados,

que nunca es cerrada sino vinculada a esas acciones que realizan desde afuera otros sujetos, a distancia.

Esas temporalidades y espacialidades constituyen la materialidad de lo escolar, que tal como Dussel (2019a; 2019b) lo expone, son los soportes y más aún partícipes plenos de las prácticas educativas. Así, la perspectiva que proponemos se apoya en los desarrollos del campo de la historia de la educación, especialmente en aquellos vinculados al giro material (Lawn y Grosvenor, 2001; Gleason, 2017; Dussel, 2019a; 2019b). Mirar la materialidad de las escuelas nos orienta a sostener que los tiempos y los espacios escolares y sus objetos no constituyen un telón de fondo sino que son parte activa de las dinámicas escolares y, principalmente, productores de subjetividades:

[...] el giro material no busca animar lo inanimado (no es que de pronto los objetos ‘cobren vida’), sino darles a los objetos un espesor y una capacidad de acción no intencionada pero influyente en el curso de la historia humana. Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones. (Dussel, 2019a, p. 18)

Es esa materialidad de la vida escolar aquella que interesa, aquí, como parte de la analítica del *milieu* que denominamos reformista. Sostenemos que las espacialidades, configuradas a partir de los edificios y el mobiliario, entre otros, son engranajes claves de la puesta en acto de las políticas curriculares. De hecho, las definiciones oficiales a nivel del curriculum se tensionan con la disponibilidad y características de la materialidad institucional. La cuestión de los espacios, su estado, disponibilidad, escases y precariedad habilitan al tiempo que obliteran el desarrollo curricular. Incluso podría decirse que, el despliegue de estrategias de uso y circulación de los espacios, produce una serie de aprendizajes que obedecen al carácter oculto del curriculum. Lawn y Grosvenor (2001) argumentan que materialidad de las instituciones permite no sólo enmarcar las prácticas culturales y el trabajo de los docentes sino, fundamentalmente, el trazado de historias y relatos. De modo que las materialidades escolares producen la construcción de experiencias no solo escolares sino vitales. Las materialidades conservan y producen memoria a partir de enlazar el pasado, presente y futuro (Lawn y Grosvenor, 2001). Espacios y objetos se ensamban en tiempos que configuran las coordenadas del medio foucaultiano.

Foucault realizó una analítica del espacio urbano como espacio de circulación, soporte y materialización del ejercicio del gobierno de la población, al tiempo que enfocó esa analítica en el tiempo. El tiempo se vincula a la infinitud de acontecimientos (Foucault, 2006) que tienen lugar en ese medio, a sus multiplicidades y simultaneidades en un mismo medio. El medio supone espacialidades que se inscriben en un tiempo y temporalidades que se inscriben en un espacio,² conformando una serie.

2 La cuestión del tiempo y el espacio también fue planteada por Foucault (1997) en *Vigilar y Castigar* cuando analizó los dispositivos de disciplinamiento, la arquitecturización del espacio y el ritmo de las actividades de los cuerpos dóciles. Aquí no desarrollamos estos aspectos por cuestión de espacio.

El espacio escolar involucra la puesta en funcionamiento de una técnica de fabricación del espacio que no puede pensarse sin la marcación de ritmos, intervalos, rangos, etc., es decir de un tiempo. Retomamos, entonces, esta organización de la serie espacio tiempo como modo de aproximación a la pregunta por el *milieu* en tanto afecta a la población que reside en él y que lo produce:

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

Así, si, siguiendo a Foucault, el medio son las espacialidades de circulación y las temporalidades donde se reside, donde se vive y a través de las cuales se vive, es oportuno indicar la centralidad que adquiere esta noción para la lectura de la reforma curricular. Sostenemos, así, que la reforma, en su irrupción y puesta en acto, conforma en las instituciones escolares un *milieu* que habilita y produce afectos (Ahmed, 2004; 2010; Massumi y McKim, 2009; Berlant, 2011) que se vuelven constitutivos.

El *milieu* se vuelve materialidad de existencia. Si bien puede ser configurado a distancia como acciones de otros sobre ese medio, adquiere sentidos para las poblaciones que lo habitan y producen. Ese medio de residencia, circulación y producción de saberes y deseos, afecta a los sujetos y regula sus conductas. Desde esta mirada, nos interesan los efectos masivos sobre los sujetos, cómo las espacialidades y temporalidades que constituyen ese *milieu* producen subjetividad.

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

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación de diseño cualitativo se realizó entre los años 2013 y 2018 procurando aquello que Geertz (1987) denomina la descripción densa. Procuramos un estudio del detalle en clave etnográfica de las prácticas curriculares. Para ello se efectuaron estadías prolongadas en las instituciones educativas, observaciones participantes en actos escolares y en jornadas institucionales y la realización de entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Ameigeiras, 2006; Scribano, 2008). Para la obtención de la información se realizaron entrevistas en profundidad. Para la construcción del objeto de investigación, desde esta perspectiva, hemos avanzado en la recuperación de las singularidades que quedan definidas en los casos y no en

los sujetos. El trabajo en terreno y la analítica de la información se realizó en clave microfísica atendiendo a que las prácticas micropolíticas tienen una integración en formas institucionales (Deleuze, 2014).

La definición de la estrategia metodológica estuvo dirigida por el propósito de ser un estudio en pequeña escala, con el objetivo de estudiar los procesos de puesta en acto de una reforma curricular en escuelas creadas por/para la reforma y emplazadas en sectores populares. Asimismo, la analítica de las materialidades (Lawn y Grosvenor, 1999; 2001; Dussel 2019a; 2019b) nos permitió acercarnos a las dinámicas escolares configuradas a partir del vínculo de los sujetos con los espacios y los objetos. Es decir, entender a las materialidades escolares como productoras de efectos, emociones, experiencias, deseos y expectativas que son parte decisiva de los procesos de puesta en acto de las políticas.

La documentación, descripción y construcción de conocimiento siempre ocurre como parte de las propias definiciones del diseño de investigación y las limitaciones de los sujetos que investigan. Por ello, no aspiramos a la pretensión malinowskiana de la descripción densa de la totalidad de los aspectos sociales, culturales y psicológicos (Oca Barreira, 2015). En cambio pretendimos, sí, una descripción densa, de los detalles que recuperen lo dicho por los sujetos, situada en la serie espacio-tiempo y entendiendo que se trata de prácticas y relaciones de poder y sus efectos en escuelas secundarias de sectores populares.³ Un estudio del detalle en la analítica de la vida escolar (Youdell, 2010).

Es desde esta perspectiva, que en este artículo recuperamos algunos aspectos de una investigación en caso, concentrada en los procesos de puesta en acto (Ball, Maguire y Braun, 2012) de una reforma curricular a nivel de las instituciones educativas en una ciudad intermedia de una provincia argentina.⁴ Interesa dar cuenta de los procesos de interpretación y traducción que materializan los cambios del curriculum en su acontecer en las escuelas secundarias. Hechura y materialización curricular que realizan docentes, asesores pedagógicos y equipos directivos en un *milieu* escolar compuesto políticamente por elementos temporales, espaciales y afectivos en el que se producen saberes respecto de la materialización y el medio.

Con relación a las escuelas de la muestra, es oportuno señalar que ambas fueron seleccionadas a partir de dos criterios:

1. de fragmentación urbana y educativa; y
2. instituciones creadas por la reforma.

3 Definimos a los sectores populares a aquellos, que en la localidad, presentan los niveles más altos de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) con relación a otros sectores y que, por ello, caracterizamos como contextos de pobreza urbana. Parte de esta definición se asienta en la consideración de que la pobreza se expresa, no sólo en una dimensión económica, sino en los aspectos sociales y espaciales, en estrecha relación con la organización urbana (Prevôt-Schapira, 2000; Redondo, 2004).

4 La reforma en la provincia de Santa Cruz acusa una instancia preparatoria a partir del año 2009 y que se extiende hasta el año 2011, aproximadamente. En el año 2013, específicamente en febrero, las transformaciones son puestas en acción en todas las escuelas de todos los niveles del sistema educativo provincial.

Ambas escuelas se ubican en los sectores de la localidad que acusan los mayores índices de NBI.⁵ Asimismo, las dos escuelas fueron creadas para la puesta en acto de la reforma curricular en los sectores populares y en edificios compartidos o cedidos por otras instituciones preexistentes. Estos aspectos se desarrollan en el apartado analítico.

CURRICULUM Y MATERIALIDAD: EN TORNO DE LA CONFIGURACIÓN DEL *MILIEU*

El punto de partida de nuestros planteos es la hipótesis de que en las instituciones escolares las políticas de reforma producen un *milieu*, esto es, un campo de intervenciones en torno a la serie tiempo-espacio en cuya materialidad se asientan las bases de los procesos de recepción y puesta en acto de esas políticas. Ello conduce a plantear que las reformas se materializan con un *chronos* y una espacialidad que es necesario describir y comprender.

Los tiempos, los espacios, las materialidades, producen afecciones múltiples y se vuelven engranajes de la reforma. En el caso de las escuelas del estudio, la reforma llegó primero como rumor y, así empezó su puesta en acto que en rigor, supuso implementar los cambios en los dos meses del receso escolar de verano. Probablemente, no sea una novedad que la planificación de la política educativa tiene unos tiempos y su puesta en acto en las escuelas, otros. Sin embargo, sí lo es el hecho de que es muy poco frecuente que la planificación oficial de las reformas incluya la materialidad política de la escuela (Villagran, 2018). Sin embargo, la acción del tiempo y la prefiguración de espacios, aquello que parece obvio deja de serlo.

5 Las NBI pueden enmarcarse dentro de los denominados “métodos directos” de identificación de los hogares pobres, en tanto que se relaciona el bienestar con el consumo efectivamente realizado (Feres y Mancero, 2001; Arakaki, 2016). El método de NBI permite medir la pobreza estructural utilizando información censal de población y vivienda (Guzmán, Venturini y Almada, 2020). Las NBI permite lograr el grado de desagregación geográfica requerido para que un mapa de pobreza sea útil en la identificación de necesidades espacialmente localizadas (Feres y Mancero, 2001). Siguiendo a Feres y Mancero (2001), la construcción del índice de NBI implica la selección de indicadores adecuados para reflejar las necesidades primordiales de la población (Guzmán, Venturini y Almada, 2020). Una vez realizado este proceso de selección y clasificación de las necesidades y variables censales a considerar, es necesario llevar a cabo la etapa de “agregación” de dicha información, clasificando a los hogares como “pobres” y “no pobres” (Feres y Mancero, 2001). Arakaki (2016) sostiene que en todas las estimaciones realizadas en América Latina se ha utilizado un método denominado de realización combinada; esto quiere decir que un hogar se considera pobre si no alcanza el umbral de al menos un indicador: “Esta idea parte de dos premisas básicas: 1) todas las necesidades son básicas — es decir, fundamentales para reflejar la pobreza — y, por lo tanto, 2) todas tienen la misma importancia. Es por ello que un hogar es clasificado como pobre cuando no logra satisfacer al menos una de las necesidades básicas.” (Arakaki, 2016; p. 273).

SOBRE EL CURRÍCULUM Y SU *CHRONOS*

En el caso particular de la reforma curricular objeto de esta investigación, es posible identificar ritmos diversos. Por un lado, una cierta ralentización de la adecuación de la normativa nacional a nivel provincial, un tiempo más acelerado en el momento de comunicación a las escuelas que comienzan con los rumores y una tercera instancia en que, con las decisiones ya tomadas, se informa a los directivos en el mes de finalización de las clases que el siguiente año se implementaría una reforma estructural. En la “implementación”, como señalan los textos oficiales, en las escuelas cobra celeridad.

Hablamos aquí, de recepción e irrupción, procurando adoptar una óptica centrada en las instituciones, en el nivel de las escuelas y de los sujetos y, a la vez, describir las dinámicas de ese proceso. La puesta en acto acusa un inicio que se identifica claramente, pero que se mixtura con el devenir de las transformaciones en un continuum al presente. La perspectiva cíclica, en tanto herramienta analítica (Miranda, 2011; Bocchio, Lamfri y Miranda, 2014; Miranda y Lamfri, 2017), se asienta en el precepto de que las políticas educativas se componen de diferentes momentos o instancias que pueden acontecer en simultáneo y que una no empieza cuando la otra termina. En este sentido, la cronología y la descripción en sí de los múltiples sucesos, da cuenta de la reforma como un continuum cuyo devenir se compone de esos dos tiempos con límites delgados que son la recepción y la puesta en acto. La superposición de tiempos en el nivel de la cotidianidad escolar, los solapamientos y los requerimientos perentorios, producen en docentes, asesores y rectores el desarrollo de cierto *training* para la resolución de diversas situaciones, además de un *timing* sensible y atento a esas situaciones.

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

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

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

La reforma se presenta como rumor y comentario con poca certeza. Es importante resaltar que ambas mencionan que, en noviembre del año 2012 se enteran, por rumores, que en el año 2013 y de modo repentino ya empezaría la reforma

a nivel de las instituciones. Si los manuales y textos de metodología refieren a la saturación, éste es un caso, sin duda. En todas las entrevistas realizadas se hace referencia a que en las escuelas hacia fines del año 2012 empiezan a escuchar los rumores sobre la llegada de la reforma para el año siguiente, hasta que, hacia fines de ese mes, ese rumor se vuelve comunicación. De forma que un rumor se vuelve intempestivo y, más aún, si se tiene en cuenta que para volver real al rumor, en los dos meses de verano se tuvieron que crear escuelas secundarias nuevas,⁶ como parte de esa reforma. Ello implicó una tarea al menos doble: crear, acomodarse y organizar una escuela y, al mismo tiempo, organizar esa novedad con los cambios enmarcados en la nueva secundaria.

Desde los relatos de los docentes y directivos, el tiempo parecía no alcanzar, las decisiones y la resolución de problemas se hace “sobre la marcha”, cómo y cuándo se pueda. De esta manera, resulta comprensible la genuina preocupación que manifestaban por cómo organizarían las novedades impulsadas por la política curricular. Así describen dos docentes cómo vivieron la llegada de la reforma en las escuelas en las que se desempeñan: “[...] *como que fue todo de golpe. Fue repentino, fue muy brusco el cambio, no hubo realmente una preparación.*” (Gabriela, docente, ES2, 2014). Y continúa, más adelante: “*Fue todo al mismo tiempo [...] No quedó otra [...] fue caótico.*” (Gabriela, docente ES2, 2014). “*Se podría decir que todo fue muy de golpe. Digo si bien pasan los años, en la escuela el tiempo es rapidísimo. Pasa volando y te das cuenta de que te están diciendo: -Este año se implementa tercero, este año cuarto y así.*” (Roxana, docente ES2, 2016).

La reforma irrumpe en la escuela, llega repentinamente y envuelve a las escuelas y los sujetos en una ola de confusión. Genera un efecto masivo. La irrupción de la reforma produce múltiples quiebres en la rutina y el ritmo del trabajo de los docentes, alterando en parte la organización institucional que dota de cierto ordenamiento y seguridad en la cotidianidad escolar. Adaptarse a lo que llega “de golpe” implica una serie de esfuerzos que se apoyan en la plataforma de una rutina que hay que cambiar, unos modos de hacer que hay que modificar. Al decir de Sennett (2000, p. 44), “[...] la rutina puede degradar, pero también puede proteger; puede descomponer el trabajo, pero también componer una vida.”. En este sentido, las rutinas en la vida escolar y en el trabajo docente van más allá de “hacer siempre lo mismo” y se ubican en el plano de garantizar algún tipo de control sobre la propia tarea y la posibilidad de flexibilizar-se sobre la base de saberes acumulados. Así, al cotidiano *tempus fugit* escolar se acoplan unos tiempos de reforma caracterizados a partir de su carácter acelerado e intempestivo. Los tiempos colisionan y, justamente, ya en el ámbito de las escuelas no siempre se ralentizan, o, más bien, no pueden hacerlo. Si bien, no hay duda de que toda reforma curricular supone cambios en esa rutina, lo cierto es que aquí no se trata del contenido de esos cambios sino de una irrupción que deviene contenido en sí.

6 Los casos constituyen escuelas que fueron creadas en el año 2013 justamente para reacomodar matrículas entre diferentes niveles educativos (primario y secundario).

ESPACIALIDADES DEL MILIEU REFORMISTA

El tiempo define al *milieu* escolar así como el espacio. Ambos son objeto de múltiples intervenciones para su regulación, ambos configuran la materialidad de la reforma. De ahí, que sostenemos, a partir del trabajo de campo, que las espacialidades involucradas en la reforma no son un dato menor del diseño político de su puesta en acto, sino que constituyen aspectos básicos para dotar de materialidad a los cambios.

Aquí nos dirigimos a cómo son vividos los espacios en el curso de una reforma que incluso precisó una disposición *ad hoc* para su materialización. Las dos escuelas en las que se realizó el trabajo en terreno comparten la particularidad de haber sido creadas en el año 2013 para la puesta en acto de la reforma. Además de ello, conllevan la conflictiva situación de funcionar en edificios que pertenecían a otras escuelas. En esas instituciones, nos encontramos con sujetos que hacen de esos espacios un lugar el cual habitar y al cual pertenecer. De modo que, ni sensaciones que van desde la invasión de espacios a la invención de aulas, ni la estrechez de espacios e, incluso, su ausencia, detienen la apuesta por aquello que entienden es un futuro mejor. Es más, pareciera que cuando las espacialidades están ausentes o juegan en contra, más se refuerza el sentido de la empresa inconclusa que supone la educación, más se afianza la promesa a futuro de la formación (Grinberg, 2008).

En esa irrupción que supone el crhonos de la reforma, las escuelas deben en dos meses ajustar y crear sus espacios para que esos cambios tuvieran lugar. Así, una de las escuelas secundarias (ES1) se construye en lo que era el gimnasio de una escuela primaria y la otra (ES2) en una parte de otra escuela primaria. De esta manera, las cuatro escuelas quedan apretadas en espacios que no se prevén para ninguna de ellas. Ello provoca múltiples disputas, sensaciones, efectos directos de la precariedad de la puesta en marcha de las reformas. Del siguiente modo, la vicerrectora de la “escuela que no es escuela, sino gimnasio” nos relata cómo fueron los primeros tiempos a partir de la creación: *“No había nada. No teníamos mástil, no teníamos timbre. Cuando yo vine acá no teníamos ni escritorio, ni calefactor. No había nada. No sé cuánto tiempo habremos estado acá en un aula, hasta que después empezaron a traer las cosas.”* (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

Casi como quien llega a poblar un territorio inhóspito llegaron el rector y la vicerrectora al gimnasio en un mes devenido en escuela. La vicerrectora es enfática, sostiene: “no había nada”. Expresión que, en este escenario, es casi como decir: no había escuela siquiera; más aún cuando pensamos en que los espacios escolares tienen una especificidad propia (Viñao Frago, 2004), elementos que permiten reconocerlos y diferenciarlos de otras instituciones sociales. Dada la especificidad del espacio escolar, éste se distribuye y se usa otorgando funciones a quienes ocupan esos espacios. De allí que no sea un dato insignificante la existencia o inexistencia de espacios destinados a unas u otras funciones y, mucho menos, aulas. En rigor sí había algo: un gimnasio que seguirá estando, pero rodeado de aulas. Para ambas, gimnasio y aulas, esto será un pequeño, gran detalle.

En el siguiente plano observamos cómo el gimnasio de la escuela primaria fue asignado a la ES1 se reconvirtió en escuela. En la construcción original, el gimnasio poseía seis dependencias, unas amplias y otras tipo depósitos, una cocina, cuatro baños, dos entradas y un entrepiso de libre circulación sin espacios cerrados

y con baranda. Esa distribución se conservó hasta el año 2013, en que este espacio fuera entregado a la ES1. Como puede apreciarse en el plano, las dependencias se transformaron en la rectoría, sala de profesores, preceptoría y biblioteca. Las dos dependencias más grandes se ocuparon para aulas y en las áreas de circulación del primer piso se construyeron dos aulas cerrando el espacio con material en seco. Hasta el año 2014 contaron con cuatro aulas y en el año 2015 se cerró una de las puertas de entrada para crear un aula más. El aula nueva se creó en uno de los halls de acceso, quedando en su interior dos baños que, a la vez, quedaron fuera de servicio.

Plano N° 1: Escuela Secundaria 1. Ex gimnasio escuela primaria

Por su parte, la ES2 también funciona en una parte de una escuela primaria. Esta escuela, en su diseño original contaba con dieciséis aulas, sala de plástica, laboratorio de informática, sala de profesores, dirección, secretaría, un gimnasio, tres halls, dos patios externos, dos baños de mujeres, dos baños de varones, un baño para discapacitados, biblioteca, cocina y cinco depósitos.

Plano N° 2: Escuela Primaria Pública antes de la cesión del espacio a la ES2

Seguidamente, en el plano N°3 puede apreciarse la redistribución de espacios para albergar a la escuela secundaria completa en el mismo edificio, funcionando ambas escuelas en simultáneo en la jornada escolar. La escuela primaria, a partir del año 2013, perdió la mitad de sus instalaciones. Para dividir las instituciones se cerró con puerta doble hoja uno de los pasillos, marcando el umbral de transición entre una y otra escuela. Como se ve, la parte sombreada en gris corresponde a la nueva ES1, cuyos espacios se organizaron de la siguiente manera: seis aulas, la rectoría se armó en uno de los depósitos, la preceptoría en otro de los depósitos, la sala de plástica que quedó del lado de la secundaria, al igual que el laboratorio de informática, un hall y dos baños.

Plano N° 3: Distribución espacial del edificio escolar una vez creada la ES2. En sombreado se observa la sección ocupada por la ES2

La definición de un espacio como el escolar, retomando los desarrollos de Foucault en *Vigilar y Castigar*, supone el disciplinamiento o la regulación de los cuerpos. El arte de la distribución ejercida en los espacios institucionales expresa la regla de los emplazamientos funcionales. Esto involucra, en la lógica de la disciplina, definir lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar sino, también, de romper las comunicaciones consideradas peligrosas y crear espacios útiles. Ahora bien, en tiempos gerenciales (Grinberg, 2008), los espacios, sin duda, sufren desorganización u otras configuraciones: el arte de la distribución en el espacio escolar sigue presente, pero de modo estallado. Es decir, aun en la ausencia de espacios, o en la redistribución de espacios, se conservan las funciones y se sabe ubicar claramente los espacios destinados a funciones directivas, auxiliares, de limpieza; los estudiantes están en las aulas (que eran de otros, o son precarias e improvisadas), los docentes también están en las aulas. Se trata de un espacio escolar que, en su materialidad, mientras espera conservar algo del espacio analítico (Foucault, 1997), las paredes de durlock lo hacen crujir.

La urgencia de poner en marcha la reforma y, especialmente, de albergar la matrícula que ya no podía estar más en la escuela primaria, produjo el hecho de llegar a un espacio vacío, a la “nada”, para con él hacer una escuela: “*Esta es una escuela que se creó así, improvisadamente, en el vacío [...]*” (Julia, asesora pedagógica ES2, 2016).

La inauguración de la escuela supuso un acto formal, tanto como la designación del espacio a ocupar. Sin embargo, hubo que poner el cuerpo para hacer caminar a la escuela, abrir caminos posibles para su funcionamiento. Ahora, ese voluntarismo deviene en marcas que quedan en el edificio donde abundan los inconvenientes, pero no así el vacío que refiere Julia. En ese vacío había y hay un gimnasio. El vacío es probablemente, el *milieu* que resulta en la ausencia de planificación política del espacio. De manera que lo que se padece es la proyección política de la responsabilidad, en este caso, respecto de los edificios escolares que resulta en fragilidad y precarización de la vida curricular. Ello porque es en esas aulas hechas con material en seco, rodeando un campo de deportes, donde deben ponerse a circular saberes que se espera los docentes enseñen y los alumnos aprendan resultado de los cambios curriculares. Unos cambios que resultan de lo intempestivo de su llegada y se materializan en la fragilidad sus paredes.

A MODO DE COROLARIO. EL CURRÍCULUM Y SU *MILIEU*: MATERIALIDADES Y AFECTOS

La noción de *milieu* como herramienta analítica resulta potente para pensar cómo los espacios, los tiempos y las conductas de la población son objeto de procedimientos de gobierno. Conforman un espectro de elementos pasibles del ejercicio de acciones de regulación con el objetivo de lograr ciertas conductas. Podría decirse, entonces, que la configuración del *milieu* escolar es permanente, que no es sólo una producción en tiempos de reforma. De hecho, a partir de los planteos foucaulteanos podemos decir que hay un medio soporte y objeto de acciones de poder en todo aspecto de la vida social y que nuestras subjetividades se producen a partir de y en los diferentes medios por los que circulamos.

Ahora bien, aquí retomamos la noción conceptual y analíticamente, para referir al *milieu* escolar en tanto serie de regulaciones, de tecnologías e intervenciones políticas que permiten diferenciarlo. Ese momento de configuración en tiempos de reforma es al que llamamos el *milieu* reformista, esto es, la producción y ensamble de elementos temporales, espaciales y afectivos para la puesta en acto de los cambios y como resultado de esos procesos que suponen el funcionamiento de las políticas reformistas. De allí que la noción de *milieu* aporta al estudio de la puesta en acto de las políticas curriculares puesto que permite comprender la urdimbre de efectos y afectos de las intervenciones políticas así como la actuación de los soportes materiales en la vida escolar de las políticas.

Aquello que interesa destacar aquí es que las escuelas se vuelven objeto de intervenciones provenientes de diferentes instancias de gobierno y con diferente nivel de autoridad de los agentes, en y a través de detalles como el rumor de reforma que actúa produciendo un terreno de inquietud y temores. Sin embargo, parte de la regulación que produce esa intervención radica en la no identificación de quién/

es realizan las intervenciones, y no tanto de las regulaciones que en sí se pretenden producir. La cuestión es que esas regulaciones nuevas, en este caso, se instalen, circulen e implementen en un contexto de confusión. Aquí comienza, o mejor dicho, aquí empezamos a abrir y despejar las regulaciones producidas a nivel de las escuelas.

Se trata de un conjunto de procesos que ocurre en, al menos, dos direcciones: por un lado están aquellas regulaciones introducidas por otros, externos a la cotidianidad de la escuela, a través de documentos oficiales o comunicaciones escritas y/o comunicaciones orales y, por otro lado, están aquellas regulaciones o micro regulaciones que comienzan a operar en el interior de la escuela como efecto y relación de fuerzas con esas otras regulaciones pero, también, de esos muchos otros que hacen a la escuela que son el barrio, las organizaciones, otras instituciones, etc. En este punto, cabe decir que esas nuevas regulaciones que instalan la reforma en su retórica, se vuelven efectivas en la medida que activan controles y observaciones entre pares, entre los sujetos que son objetos de esas regulaciones. Esto es, se vuelven *milieu* escolar.

Tal como venimos exponiendo, existe un conjunto de sucesos o eventos que aquí llamamos engranajes de reforma que, si bien no acontecen en un mismo tiempo y espacio, sí funcionan de manera ensamblada. Como en todo dispositivo, hay engranajes claves para su funcionamiento. El rumor y lo intempestivo de la reforma encuentra a docentes y directivos construyendo aulas de durlock alrededor de un gimnasio. Ambos engranajes se vuelven claves para la puesta en acto de la reforma y su devenir. Los tiempos y los espacios que, sin duda, involucran recursos, contar con ellos o no, afectan la puesta en acto de la reforma curricular. Engranajes que se ponen en juego en la reforma son intervenidos por diferentes acciones políticas provenientes de niveles oficiales.

Las políticas curriculares de reforma, en clave cíclica, atraviesan a los sujetos calando profundamente en sus subjetividades y operando sobre sus conductas. La noción de *milieu*, procura dar cuenta de ello, como efectos masivos, relaciones de poder y producción de saberes que analizable en tanto materialidad, produce una organización y distribución afectiva de subjetividades. Y, es ello al final lo que produce y es producido en y por el curriculum. Al cerrar este artículo nos encontramos viviendo una de las fragilidades que más ha afectado a la comunidad global. La escuela es blanco y objeto de esa fragilidad. Cuando nos encontramos preguntándonos cómo no estuvimos a la altura de esta pandemia, recordemos que no estuvimos a la altura previamente de una reforma. Tanto como las pantallas no son escuelas, tampoco lo son los gimnasios. La analítica de las materialidades, del *milieu* como efecto y afecto nos dará algunas pistas por dónde construir o reconstruir aquello que la reforma se llevó.

REFERENCIAS

- ACHILLI, E. L. **Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio.** Rosario, Argentina: Laborde Editor, 2005.
- AHMED, S. Affective Economies. **Social Text**, v. 22, n. 2, p. 117-139, 2004. Disponible en: <https://muse.jhu.edu/journals/soc/summary/v022/22.2ahmed.html>. Consultado el: 9 jul. 2020.

- AHMED, S. Happy objects. *In: GREGG, M.; SEIGWORTH, G. J. (ed.). **The affect theory reader***. Durham & London, UK: Duke University Press, 2010. p. 29-51.
- AMEIGEIRAS, A. El abordaje etnográfico en la investigación social. *In: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa***. Buenos Aires, Argentina: Gedisa Editorial, 2006. p. 107-149.
- ARAKAKI, A. Cuatro décadas de Necesidades Básicas Insatisfechas en Argentina. **Trabajo y Sociedad**, n. 27, p. 269-290, 2016.
- BALL, S.J. Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponible en: <https://typeset.io/papers/reformar-escolas-reformar-professores-e-osterrores-da-3gv9vxamsb>. Consultado el: 1 mar. 2018.
- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: Policy enactments in secondary schools. New York, USA: Routledge, 2012.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; HOSKINS, K. Policy subjects and Policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n. 4, p. 611-624, 2011. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- BERLANT, L. **El corazón de la nación**: Ensayos sobre política y sentimentalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 2011
- BOCCHIO, M.C.; LAMFRI N. Z.; MIRANDA, E. M. Contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licínio Lima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas. *In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA*, 2., 2014, Curitiba. **Anales [...]**. Curitiba: ReLePe, 2014. p. 1-20.
- DELEUZE, G. **El Poder**: curso sobre Foucault. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2014.
- DUSSEL, I. La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. **Educación en Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 13-29, 2019a.
- DUSSEL, I. Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos: Los aportes del giro material en la historia de la educación. *In: ARATA, N.; PINEAU, P. (coord.). **Latinoamérica: la educación y su historia***. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019b. p. 35-56.
- FERES, J. C.; MANCERO X. **El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**: Nacimiento de la prisión. Coyoacán : Siglo Veintiuno, 1997.
- FOUCAULT, M. **Estrategias de poder**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio y población**: Curso en el Collège de France (1977-1978). 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. México: Gedisa Editorial, 1987.
- GLEASON, M. Metaphor, materiality, and method: the central role of embodiment in the history of education. **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, v. 54, n. 1-2, 2018. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1355328>

- GRINBERG, S. M. **Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y Pedagogía** en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.
- GUBER, R. **El salvaje metropolitano**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- GUZMÁN, M. V.; VENTURINI, M. E.; ALMADA, M. L. Espacios urbanos como escenarios de significación de la escuela secundaria en Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia. **Horizontes Sociológicos**, año 5, n. 9, p. 98-101, 2020.
- LAWN, M.; GROSVENOR, I. Imagining a Project: Networks, Discourses and Spaces — Towards a New Archaeology of Urban Education. **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, v. 35, n. 2, p. 380-393, 1999. <https://doi.org/10.1080/0030923990350205>
- LAWN, M.; GROSVENOR, I. 'When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools. **History of Education: Journal of the History of Education Society**, v. 30, n. 2, p. 117-127, 2001. <https://doi.org/10.1080/00467600010012418>
- MASSUMI, B.; MCKIM, J. Of Microperception and Micropolitics: an interview with Brian Massumi, 15 August 2008. **Inflexions: A Journal for Research-Creation**, n. 3, p. 1-20, 2009. Disponible en: https://www.inflexions.org/n3_Of-Microperception-and-Micropolitics-An-Interview-with-Brian-Massumi.pdf. Consultado el: 15 mar. 2018.
- MIRANDA, E. La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. *In: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION*, 23., 2001, Washington D.C. **Anales** [...]. Washington D.C.: LASA, 2001. p. 1-20.
- MIRANDA, E.; LAMFRI, N. **La educación secundaria: Cuando la política educativa llega a la escuela**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017.
- OCA BARRERA, L. M. Entre activistas, funcionarios e industriales. Aplicación de la etnografía — enfocada y política — en escenarios de gobernanza. **Nueva Antropología**, v. 28, n. 83, p. 25-46, 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v28n83/v28n83a3.pdf>. Consultado el: 15 mar. 2018.
- PÉREZ, A. **Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento**. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina. 2014. 116 f. Tesis (Maestría Política y Gestión de la Educación) — Universidad Nacional de Luján, Santa Cruz, 2014.
- POPKEWITZ, T. S. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid, A Coruña: Morata, Fundación Paideia, 1994.
- PREVÔT-SCHAPIRA, M. F. P. Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. **Economía, Sociedad y Territorio**, v. 2, n. 7, p. 405-431, 2000.
- REDONDO, P. **Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación**. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- SCRIBANO, A. **El proceso de investigación social cualitativo**. Buenos Aires: Prometeo, 2008.

SENNETT, R. **La corrosión del carácter:** Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2000.

VILLAGRAN, C. **Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum:** Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. 2018. 395 f. Tesis (Doctorado con mención en Ciencias de la Educación) — Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.

VIÑAO FRAGO, A. Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. **Revista Española de Pedagogía**, año 62, n. 228, p. 279-304, 2004.

YOUDELL, D. Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 23, n. 1, p. 87-100, 2010. <https://doi.org/10.1080/09518390903447168>

SOBRE LAS AUTORAS

SILVIA GRINBERG es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesora de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). También tiene pertenencia institucional con la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

E-mail: grinberg.silvia@gmail.com

CARLA ANDREA VILLAGRAN es doctora en Educación por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina). Profesora de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina). También tiene pertenencia institucional con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (Argentina).

E-mail: carla_villagran@hotmail.com

Conflictos de interés: Las autoras declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiamiento: El estudio no recibió financiación.

Contribuciones de las autoras: Conceptuación, Obtención de Financiamiento, Investigación, Metodología, Escritura – Primera Redacción, Escritura – Revisión y Edición: Grinberg, S.; Villagran, C. A.

Recibido el 15 de febrero de 2021

Aprobado el 14 de julio de 2022

