RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Cestare, Ana Mariela

# Regulación de las conductas de los estudiantes en la sociedad del gerenciamiento. Un estudio en las escuelas secundarias

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*
*Cestare, A. M. (2019). Regulación de las conductas de los estudiantes en la sociedad del gerenciamiento. Un estudio en las escuelas secundarias. Divulgatio. Perfiles académicos de posgrado, 4 (10), 36-55. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2903*

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

# Regulación de las conductas de los estudiantes en la sociedad del gerenciamiento. Un estudio en las escuelas secundarias

# Regulation of student behaviors in the management society. A study in high schools

*ARTÍCULO*

**Ana Mariela Cestare**

Universidad Nacional Patagonia Austrial. Contacto: mcestare@hotmail.com

*Recibido: septiembre de 2019*

*Aceptado: noviembre de 2019*

**Resumen**

Presentamos estudios realizados en el marco de una tesis de maestría cuyo interés atiende a la regulación de las conductas de los jóvenes en escuelas secundarias en contextos caracterizados por la flexibilidad y la autogestión. Se propone el análisis de legislación gestada en el marco de la nueva Ley de Educación Provincial santacruceña que promueve novedosas maneras de ser y estar en la institución, las formas en que esa propuesta es vivenciada en las escuelas y las estrategias implementadas. En este marco los regímenes de convivencia son reemplazados por acuerdos de convivencia formulados con espíritu participativo y democrático. Sostenemos como hipótesis que, fruto de los cambios que se produjeron en los últimos años, se están generando modificaciones que involucran la flexibilidad en las prácticas de regulación de las conductas.

**Palabras Claves**: Regulaciones; Escuela Secundaria; Flexibilidad.

**Abstract**

We present studies carried out within the framework of a master's thesis whose interest attends to the regulation of young people's behaviors in secondary schools in contexts characterized by flexibility and self-management. The analysis of legislation developed within the framework of the new Provincial Education Law of Santa Cruz is proposed, which promotes

DIVULGATIO

new ways of being and being in the institution, the ways in which this proposal is experienced in schools and the strategies implemented. In this framework the coexistence regimes are replaced by coexistence agreements formulated in a participatory and democratic spirit. We hypothesize that, as a result of the changes that have taken place in recent years, modifications are being made that involve flexibility in behavior regulation practices.
**Keywords**: Regulations; High school; Flexibility.

## 1. Introducción

Los años noventa fueron, como parte de un convulsionado fin de siglo, escenario de importantes cambios sociales cuyas notas características fueron los procesos de segmentación, polarización y exclusión tanto de la vida urbana como del sistema educativo (Kessler y Di Virgilio 2008, Tiramonti, 2004); procesos que en la patagonia argentina se agudizaron a partir de las políticas de privatización que han dejado su marca, también, en el trazado urbano de las muchas ciudades de la región, incluso de aquellas que dejaron de ser pueblos (Pérez, 2013).

Las escuelas no sólo no han quedado fuera de estos cambios sociales sino que éstos se expresan en el cotidiano escolar de modos muy diversos y particulares (Grinberg, 2013a; Pérez, 2014). Entre otros aspectos, nos encontramos frente a políticas de reformas que, en menos de dos décadas suman dos y proponen contextos en que las escuelas se han visto frente a la necesidad de atravesar y enfrentar múltiples crisis, demandas y nuevas realidades. Sumado a esto, de hecho, luego de por los menos dos decenios y más allá de todos los diagnósticos de crisis, las escuelas están atravesadas en su cotidianeidad por reclamos de construcción y mejora de los edificios escolares (Villagrán, 2018) que, en muchos casos aún se encuentran colapsados o funcionan divididos en distintos edificios o en edificios que no les son propios, diseñando alternativas de funcionamiento ante la necesidad de responder a una matrícula en constante expansión. Tal expansión se debe, entre otros aspectos, al fuerte proceso de inmigración de los últimos tiempos y, desde ya, a la obligatoriedad escolar propuesta por la Ley de Educación Nacional.

En el mientras tanto, la escuela se debate en un escenario definido por la convivencia de modelos de gestión que, para el caso de la regulación de las conductas, suele dirimirse entre supuestos donde la flexibilización adquiere diversos grados. Desde fines del siglo XX, es muy frecuente escuchar en los medios de comunicación referencias a la falta de normas y/o a la violencia como notas de algo que podríamos denominar un cierto malestar escolar. Es en esa trama que procuramos ofrecer herramientas para describir los procesos que se dan al

DIVULGATIO

interior de la escuela, relaciones y prácticas específicas que conforman el cotidiano escolar que atiende a conflictos, violencia, disciplinamientos, indisciplinamientos.

Así, más allá de las imágenes de crisis, entendemos que las formas de regulación han sufrido procesos de transformación que van de la disciplina (Foucault, 2006a) hacia el gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2015). Son las formas que adquieren esas regulaciones para estudiantes de escuelas secundarias lo que importa estudiar aquí, es decir, cuáles son las coordenadas en que se definen las regulaciones y las lógicas que ellas asumen como producto de discursos y prácticas y que se modifican arbitrariamente atendiendo a factores que no siempre son los mismos, ampliando algunas veces y reduciendo otras la capacidad de participacion e integración de los estudiantes a la trama escolar.

Presentamos como hipótesis que, fruto de los cambios que se produjeron en los últimos años se están generando modificaciones que involucran la flexibilidad en las prácticas de regulación de las conductas. Caracterizamos y analizamos este proceso tal como se vive y realiza en escuelas secundarias de la ciudad de Caleta Olivia.El objetivo general de este trabajo será describir las prácticas de regulación de las conductas de los estudiantes en escuelas secundarias de Caleta Olivia ubicadas en distintos emplazamientos urbanos, atendiendo a la normativa escrita y a las estrategias que se emplean para el sostenimiento de la escolaridad.

En estas lineas intentaremos dar cuenta de los procesos de transformación en torno a la regulación de las conductas de los estudiantes. Comenzaremos presentando notas conceptuales referidas a la normalización, el disciplinamiento y las regulaciones. Continuaremos precisando el abordaje metodológico y los hallazgos del trabajo de campo.Finalmente presentaremos reflexiones y la pregunta por la discontinuidad de espacios que proponen formas inclusivas.

## 2. La escuela: entre la normalización y la regulación. Notas conceptuales

Tal como lo ha discutido Foucault (2007) desde el siglo XVII se consolida un modelo económico como también lógicas de gobierno sobre aquello que pasará a conformarse como una categoría central: la población (Foucault, 2007) objeto al cual apuntan distintos mecanismos para obtener de ella determinados efectos. En esas formas de configuración social -que requerían comportamientos a cada individuo para funcionar adecuadamente como miembro (Foucault, 2007)- la constitución de la escuela moderna vino a definir un conjunto de prácticas y de roles que producían un tipo de sujeto ajustado al doble requerimiento de una sociedad industrial naciente: la constitución del ciudadano y el trabajador (Varela y Álvarez

DIVULGATIO

Uría, 1991). Desde esta perpectiva, la escuela se crea como una institución clave para la promulgación de valores y principios universalistas, propios del moderno capitalismo en ciernes; valores que se forjan en la promesa de progreso y movilidad social que no dejan de involucrar formas particulares de regulación de las conductas. Esto es, de gobierno de la población atendiendo a una serie de prácticas y tecnologías (Foucault, 2007). Retomando a Foucault se trata de un conjunto de prácticas que suponen "la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera en que uno es conducido (…) y finalmente el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o conducción" (Foucault, 2006b, p. 223). Este proceso encontró una de sus formas en lo que Foucault nombró como "normalización disciplinaria" (Foucault, 2007) configuración histórica de un dispositivo que consiste en plantear un modelo en que se define lo normal como aquello que puede adecuarse a la norma y, por tanto, lo anormal como aquello que no logra adecuarse.

Ahora bien, esas lógicas del disciplinamiento han ido cediendo paso a otros modos de regulación, propios de los que se despliegan en la sociedad del gerenciamiento (Grinberg, 2008). Esta visión nos permite dar cuenta de un escenario en donde se ponen en juego relaciones y prácticas, en las cuales las dinámicas del ejercicio de poder y gobierno funcionan bajo la lógica del management. Esta nueva forma de organización, propia de la administración empresarial, hace suya la técnica de conducir la conducta bajo la forma de la gestión: "Gestionar no sólo implica disponer de los medios, sino también crearlos y articularlos (…) la gestión es estratégica, abierta y flexible, (…) parte de y fomenta la participación y compromiso de todos los actores" (Grinberg, 2008, p.118). Así, la gestión supone que los sujetos son los que deben procurarse su bienestar, ya que son ellos mismos los que deben buscar los medios y maneras de hacerlo posible, de materializarlo bajo su propia responsabilidad.

La institución escolar asumiría y, de hecho, asume un papel fundamental en la conformación de sujetos con estas aptitudes. Y lo hace a traves de una red de elementos que la constituyen: leyes de educación a nivel nacional, normativas institucionales, textos escolares, actividades de enseñanza en el aula, formas de organizar y utilizar el espacio escolar, etc. Asumimos la noción foucaulteana de dispositivo en tanto refiere a

> Un conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en síntesis, tanto lo dicho como lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo (Foucault, 1991, p. 134).

Puestos en juego, estos elementos diversos producen efectos. Este concepto permite comprender la realidad educacional al articular la red de elementos que sostienen la escuela

DIVULGATIO

que tienen lugar en las formas en que se desenvuelve la escolaridad. Así, la escuela no queda exenta de los cambios en la administración del poder y las formas en que éste se realiza y se inscribe con características particulares en la cotidianeidad escolar. Entendemos junto a Dubet y Martuccelli (1998) que:

> Son los procesos mismos de la socialización los que se han transformado. Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado. La utilidad social de los estudios, sus finalidades culturales y sus modos de control ya no armonizan ni se refuerzan mutuamente. Esto no es una crisis sino un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no puede ser concebida como un sistema unificado (p. 86).

Es decir, la transformación de la sociedad asume formas de disgregación que no son más que un nuevo modo de realización, un hacer a partir de lo discontinuo donde los esquemas lineales no consiguen responder o entender las manifestaciones del presente. En este contexto, importa describir y analizar estos cambios a fin de comprender la cotidianeidad escolar, como así tambien describir en qué consiste la regulación de las conductas en la escuela a partir de estas mutaciones. Asimismo, entendemos que en momentos en que las conductas de los jóvenes son cuestionadas desde distintos ámbitos y fuertemente desde los medios de comunicación, importa analizar los sistemas de sanción y regulación de las conductas en las escuelas, desde el punto de vista de docentes y estudiantes; ello como un modo de repensar estas prácticas en la vida escolar, así como también de ofrecer herramientas para la intervención en la cotidianeidad institucional en las escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia. Para ello, no sólo atendemos a la descripción de las tensiones que se establecen entre los actores institucionales y las normativas vinculadas con el sistema de sanción sino tambien a las miradas que los estudiantes tienen sobre estas regulaciones y sus expectativas respecto de su escolaridad.

Transitamos tiempos en que las instituciones constituidas al calor de la modernidad enfrentan crisis, perdiendo paulatinamente el sentido asignado en su origen y se reorientan hacia un horizonte que no es posible aún vislumbrar (Grinberg, 2008). En este marco, uno de los propósitos de esta investigación es analizar las formas de estar siendo que asume la escuela, las coordenadas que definen la vida cotidiana, atendiendo a los supuestos que sostienen la construcción del gobierno escolar desde el punto de vista de los sujetos como objetos de un disciplinamiento de mercado cuyo objetivo no es tanto la enajenación sino el control de todos los aspectos vitales devenidos ahora objeto de intervención gubernamental (Laiton, 2015).

*2.1. Dispositivos pedagógicos y regulaciones*

DIVULGATIO

En el presente, uno de los debates en el campo de la sociología de la educación refiere a las transformaciones en los dispositivos pedagógicos, que entre otros aspectos, se expresan en las lógicas de la regulación de las conductas (Ball, 1993; Grinberg, 2008; Popkewitz, 1997; Veiga-Neto, 2010). La escuela se constituye a través de elementos diversos en cada escenario socio histórico, conformando lo que entendemos, siguiendo a Grinberg (2009), como dispositivo pedagógico. Puestos en juego, estos elementos diversos producen efectos. Este concepto permite al modo de "caja de herramientas" analizar lo escolar, separar las capas que sostienen las tramas y las prácticas que obstaculizan o habilitan posibilidades en el cotidiano. Se trata de analizar las prácticas de gobierno, es decir aquellas que pretenden conformar, normalizar, guiar, modelar ambiciones, aspiraciones, acciones a efectos de lograr fines deseables, que se dan cita cada día a través de tecnologías de control, o más precisamente, de *tecnologías reguladoras de la vida* (Foucault, 2006a).

Las transformaciones de los últimos años se realizan y producen tanto en las prácticas escolares como en las relaciones entre la educación escolar y las nuevas configuraciones en el mundo contemporáneo. Asimismo hacia adentro de la escuela, en las normas que ordenan las vivencias de lo escolar expresadas en las pautas de los reglamentos de convivencia. Estos reglamentos funcionan como herramientas que las escuelas se dan a sí mismas para la construcción de un orden que posibilite el desenvolvimiento de lo escolar. Las investigaciones que se ocupan de estos cambios en los reglamentos de convivencia (Dussel, 2005) advierten el desplazamiento de las formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrática legal a formas reflexivas e individualizadas fundadas en la idea del contrato o negociación con los jóvenes. Corona Gómez (2002) refiere a la transición desde el disciplinamiento hacia otra concepción disciplinaria denominada "de seducción" o light, en donde las órdenes son disfrazadas de orientaciones, sugerencias, asesorías, propuestas y se presentan y se aplican siendo el marketing el encargado de distribuir los nuevos propósitos. A su vez, y atendiendo al interés de este trabajo, el concepto de regulación permite analizar desde una perspectiva más amplia los problemas asociados al gobierno de los sistemas en los procesos de reforma y cambio educativo. Feldfeber (2009) recupera los estudios de Popkewitz y Pereyra (1994) en donde éstos exploran las formas en que la regulación y el poder político operan a través de los procesos de reforma educativa, rescatando el significado dual de la regulación a partir de conceptos de Foucault. Este significado se encuentra en la intersección entre los modelos institucionales con el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible y lo que no en la práctica.

Por su parte Foucault (2006a, 2007) refiere a la noción de regulación como actuante, no sobre el cuerpo (foco del mecanismo disciplinador), sino sobre la población y atendiendo a

DIVULGATIO

una idea de la administración de las cosas que tome en cuenta la libertad de los hombres y sus intereses, elementos considerados para permitir e inducir conductas. Barroso (2006) emplea la noción de regulación para describir dos tipos de fenómenos que se relacionan entre sí, los modos como se producen y se aplican las reglas que orientan las conductas de los actores y los modos en que los actores se apropian y redefinen estas reglas y normativas en una órbita situacional en que los protagonistas se presentan activos y autónomos.

Entendemos que las prácticas de regulación de las conductas se articulan en tecnologías, en donde el poder, cuando se ejerce en sus mecanismos finos, no puede hacerlo sin la formación, la organización y la puesta en circulación de un saber. Es en el terreno de las prácticas discursivas en que tomará sentido el ejercicio del poder, entendiendo con Foucault (2004) las prácticas discursivas como un conjunto de reglas anónimas, históricas que se han definido en una época y para un área social dada, las condiciones de ejercicio de poder.

En los últimos tiempos las formas de regulación de las conductas han sufrido procesos de transformación que van de la disciplina hacia el gerenciamiento, en donde las dinámicas del ejercicio de poder y gobierno funcionan bajo la lógica del management, forma propia de la administración empresarial que hace suya la técnica de conducir la conducta bajo la forma de la gestión: “Gestionar no sólo implica disponer de los medios, sino también crearlos y articularlos, la gestión es estratégica, abierta y flexible, parte de y fomenta la participación y compromiso de todos los actores” (Grinberg, 2009).

## 3. Abordaje metodológico

El abordaje metodológico se asienta en una investigación de carácter descriptivo analítico que articuló en el diseño técnicas cualitativas y cuantitativas de obtención de la información. El trabajo de campo involucró dos instancias que permitieron, por un lado la caracterización general de las prácticas de la regulación de las conductas a partir del relevamiento de encuestas como primera fuente y punto de partida y luego un trabajo en terreno en profundidad, mediante entrevistas y observaciones a fin de captar el sentido profundo que los sujetos le atribuyen a sus acciones (Sirvent, 2006) en la estrechez y la singularidad de su acontecer (Foucault 2004) a la vez de captar los cambios y continuidades en las lógicas del gobierno escolar particularmente en las regulaciones de las conductas de los estudiantes.

DIVULGATIO

Las encuestas se realizaron en el año 2008, como parte de la primera instancia del trabajo de campo, en escuelas públicas de Educación General Básica[1]. El instrumento era auto administrado y contenía preguntas abiertas y cerradas. Allí indagamos respecto de los siguientes ejes: consideraciones sobre la disciplina de la escuela, conductas aceptadas o no, aptitudes que se requieren para pasar de año, percepciones sobre el régimen disciplinario, las conductas que deberían ser sancionadas según los estudiantes, las características de un mal estudiante y los consejos que le daría a otro para pasar de año. Los datos que arrojó la sistematización de las encuestas nos dio una primera presentación de los problemas asociados a la regulación de las conductas y sus grandes nudos temáticos, ofrecieron una mirada de las percepciones acerca de la regulación de las conductas y el posicionamiento que mostraban al respecto los actores escolares. El total de encuestas realizadas fue de 296 en dos escuelas públicas (15 a docentes, 57 a madres/padres, 224 a estudiantes).Esto se volvió puntapié inicial para la formulación de interrogantes acerca de las dinámicas de la vida escolar en lo que refiere a las regulaciones de las conductas y son valiosas por dos razones centrales, en primer lugar, por el nivel de generalidad que proporcionan lo que nos permite una descripción de esas regulaciones en distintas escuelas públicas y atendiendo a los diferentes emplazamientos urbanos. En segundo lugar, al haber sido aplicadas antes de la transformación del sistema nos ofreció elementos claves para la analítica que aquí se propone. Cabe aclarar que en este trabajo no se presentarán los datos relevados en las encuestas.

A partir de allí se diseñó una segunda etapa de trabajo de campo en el periodo 2014-2016 en la escuela secundaria ya conformada para obtener información a través de 61entrevistas en profundidad tomando como interlocutores a directivos (5), asesores pedagógicos (3), docentes (6), auxiliares docentes (14), profesores tutores (9) y estudiantes (24). Las observaciones se realizaron en el aula y en los recreos, en dos escuelas públicas. Este trabajo se realiza e involucra la puesta en marcha de procesos de cambios y avatares propios de la implementación de la nueva ley de educación.

Con relación a las entrevistas, siguiendo a Foucault (2004), consideramos que el análisis de los enunciados se sitúa al nivel del qué “se dice” y por ello no se debe entender una especie de opinión común, de representación colectiva que se impone a todo individuo. A su

[1]Consideramos necesario referir a las modificaciones que atravesaron el sistema educativo en Santa Cruz. Antes de la sanción de la ley 3305, la estructura del sistema educativo en Santa Cruz se conformaba con 3 ciclos de EGB y 3 años de polimodal. En el año 2012 se sanciona la nueva ley de educación provincial siguiendo los lineamientos de la LEN, con una nueva organización pedagógica e institucional proponiendo 7 años de educación primaria y 5 de secundaria de carácter obligatorio.

DIVULGATIO

vez la observación con frecuencia nos habilitó a hacer inferencias sobre la perspectiva y el sentido de una determinada cuestión cuando, como lo asume Maxwell (1996) no pudo ser obtenido de la información producida en la entrevista. Así, las observaciones de la vida escolar nos posibilitaron una descripción en detalle de las tensiones en las prácticas de regulación de las conductas tal como se presentan en la vida institucional. Esto nos permitió comprender la perspectiva de los actores, pues, con Rockwell y Ezpeleta (1983) coincidimos en "la necesidad de mirar con particular interés el movimiento social desde abajo", desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad. Proponemos comprender las prácticas de los sujetos en el movimiento histórico político y social sin dejar de atender que en el análisis del campo discursivo se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer (Foucault 2004), de determinar las condiciones de su existencia, de delimitarlo, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye.

Para la selección de las escuelas, primeramente, se realizó un mapeo con la totalidad de las escuelas de Caleta Olivia, teniendo como insumo los datos socioeducativos provistos por el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz tales como: matrícula y tasas de repitencia, deserción, promoción y no promoción de cada una de las escuelas. Seguidamente, se construyó una muestra atendiendo a criterios de semejanzas y diferencias entre esas instituciones. Del total de esa muestra se seleccionaron dos escuelas que, además de estar emplazadas en radios con NBI[2] ALTO, una con alto y otra con medio alto lo cual nos da mayor perspectiva para analizar lo que sucede en estos contextos, ambas se encuentran emplazadas en territorios de pobreza, en donde, siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2012),las personas se ven sometidas a un entramado de relaciones de privación de múltiples bienes materiales, simbólicos, espirituales y de trascendencias, imprescindibles para el desarrollo autónomo de su identidad. Desde allí, personas, fragmentos territoriales y escuelas están atravesados por el acceso diferencial –en relación con otros sectores poblacionales- a distintos servicios: transporte público, a la recolección de residuos, alumbrado público, el suministro de agua potable, etc.

## 4. Regulaciones en el marco de la nueva legislación santacruceña y la impronta del nuevo siglo

[2]Para la Construcción del NBI (utilizado en la selección de las escuelas encuestadas en 2008) se consideraron los datos del INDEC del Censo 2001 atendiendo al acceso a la vivienda (contemplando hacinamiento y calidad de la vivienda), el acceso a los servicios sanitarios, acceso a la educación y capacidad económica (cuyas variables censales son el número de miembros del hogar ocupados, números de miembros del hogar y nivel educativo del jefe de hogar.)

DIVULGATIO

A continuación referimos a los principales hallazgos que se desprenden del trabajo analítico. El análisis documental se realizó a efectos de contextualizar el escenario de aparición de nuevas regulaciones. El documento elegido es relevante en tanto ordena la vida escolar, es controversial y genera rechazos y adhesiones. A partir de la implementación de la nueva ley de educación provincial, la Dirección Provincial de Educación Secundaria propuso *Lineamientos para el Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria* en el Acuerdo 075/14 en el cual se especificaban una serie de regulaciones que atendían a la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, (Seguimiento de las trayectorias particulares, Espacios curriculares pendientes de aprobación, entre otros) condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes, (Asignación de vacantes, protocolo de actuación a partir de ausencias reiteradas) y regulaciones sobre la convivencia escolar, aspecto central para el interés de este trabajo.

El documento es acompañado por un Encuadre Normativo formado por anexos que presentan instrumentos de seguimiento, orientaciones para las propuestas de enseñanza y evaluación como también consideraciones para las trayectorias escolares en situación de enfermedad, educación hospitalaria o domiciliaria. Es central para este trabajo el apartado referido a las regulaciones en torno a la convivencia escolar, expresados bajo el subtítulo Acuerdos Escolares de Convivencia. El documento aduce que esos acuerdos regulan las relaciones entre profesores, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, describe tipologías de conductas deseadas y conductas no admitidas, que proponen valores y no prohibiciones, que no son un manual de penitencia que prevé sanciones a las distintas transgresiones sino que interpretan, en cada caso, la más pertinente en tanto permita el logro de los propósitos educativos. En el mismo documento se establece que estos acuerdos serán consensuados con la participación activa de todos los sectores de la comunidad educativa y deben estar basados en el respeto, el diálogo, el análisis contextual de los conflictos o las transgresiones. Cuidado, reflexión, igualdad, escucha, reconocimiento, reparación son términos que aparecen con fuerza y en torno a ellos giran las regulaciones que se proponen consensuar y sostener a partir de estos acuerdos a formular por cada institución.

Los Consejos Escolares de Convivencia, nueva figura que introduce el acuerdo, son presentados como un órgano consultivo con representación sectorial (docentes, alumnos y padres). Su función tiene que ver con generar instancias de participación para el abordaje y resolución no violenta de los conflictos, la negociación cooperativa, la mediación y promover un buen clima social. El documento aclara que el Consejo Escolar de Convivencia no es un tribunal de disciplina, sino un regulador de la convivencia escolar. Para ello, el documento considera importante que se establezcan reuniones periódicas que propendan al desarrollo efectivo de las funciones nombradas, a la vez que establece la obligatoriedad de su formación

DIVULGATIO

en todas las instituciones a fin de que se garantice el ejercicio de la co-responsabilidad escuela-familia en el compromiso con la escuela obligatoria. En este marco, el ejercicio de la aplicación de amonestaciones se flexibiliza ubicando al Consejo Escolar de Convivencia como el órgano de reglamentación y administración de las conductas sancionables y no.

En el apartado de Sanciones, el documento aclara que las mismas deben tener un carácter educativo, ser graduales y sostener una proporcionalidad con la transgresión cometida. Entre las sanciones pueden incluirse: apercibimiento oral, formas de apercibimiento escrito -amonestaciones-, actividades de servicio comunitario escolar, suspensión de uno a tres días, cambio de turno, cambio de escuela (garantizando la vacante en otra escuela).

El documento establece que las sanciones deben tener un sentido formativo, explicitando al estudiante las razones de la aplicación de las mismas. Así, en pos de garantizar el ejercicio de la co-responsabilidad a la que refiere el documento, se busca involucrar, a la vez, a las familias en el respeto a estos acuerdos. Así también, atendiendo a la necesidad, establecida por la ley, de garantizar la escolarización obligatoria, en el caso de las suspensiones, se establece que el cómputo de las inasistencias no afectará la regularidad del alumno suspendido. Asimismo, tanto en éste, como en otros documentos se establecen múltiples estrategias para “atrapar” a los estudiantes y acompañar su trayecto en múltiples los aspectos. En este sentido, es importante señalar que el Régimen Académico, conocido como “el 075”, presenta instrumentos de seguimiento a los estudiantes y formas de comunicación con ellos y con sus familias, tales como: legajo del estudiante, plan educativo personalizado: planilla de seguimiento, boletín de calificaciones, de asistencia y orientador, cuaderno de comunicaciones, informe de desempeño, entre otros.

Registros, partes, informes, boletines, actas, instrumentos que articulan una red de información y control del estudiante en los mínimos detalles en un marco de “seguimiento y comunicación” que presenta o pretende un alumno como dato, ubicable en una serie, regulable. Sistema de control previsto para acompañar al estudiante y generar las posibilidades para la inclusión. En este marco aparecen en la legislación cambios en las formas de nombrar a los actores escolares; el antiguo preceptor es nombrado ahora como auxiliar docente, con cambios sustanciales en lo referido a su función. Ahora se requiere del auxiliar docente el compromiso con el seguimiento de las trayectorias escolares de las/los jóvenes y con el control de gestión para prever los recursos en el aula a fin de acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, tiene a su cargo el apoyo técnico pedagógico de las actividades curriculares y/o extracurriculares que lleve adelante el equipo docente, por el otro, tiene la misión de garantizar el cumplimiento de las normas de convivencia y realizar el seguimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes, pudiendo comunicar a los padres y las madres o tutores el estado de situación de los estudiantes.

DIVULGATIO

*4.1. Acuerdos de convivencia, contratos pedagógicos: la vida escolar de las normas*

Los nuevos formatos de regulación dieron lugar a la producción de diversos documentos en las instituciones educativas. Entre ellos, podemos mencionar, por una parte, los acuerdos de convivencia que, referenciados en el apartado anterior, deben formularse en las escuelas contemplando aspectos expresados en los lineamientos del Régimen Académico para la Educación Secundaria y, en segundo lugar, los contratos pedagógicos, que son propuestas inicialmente individuales, que se establecen entre el docente y el grupo de estudiantes. Ahora bien, la serie de reformas fueron y son vivenciadas de manera particular en cada una de las escuelas y generan en su interior dinámicas singulares. La vida escolar en las escuelas analizadas presentó visos de permanencias y de cambios sutiles en algunos casos y abruptos y conflictivos, en otros. La noción de vida cotidiana nos permite una perspectiva mayor de análisis de ésta situación:

> El concepto de vida cotidiana delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como "cotidianas" sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a "pequeños mundos" cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.14).

La puesta en acto de las políticas (Ball, Maguire & Braun, 2012; Frigerio, 2000; Villagrán, 2016) y, en particular de aquellas ligadas con las normativas dirigidas a la regulación de las conductas, asumen formas particulares en el hacer diario de las instituciones. Deviene de la historia de cada sujeto pero también de las historias singulares de las escuelas, las tensiones sobre las que fueron creadas, las marcas que las definen. De hecho, las formas en que fueron asumidas estas nuevas regulaciones en las escuelas seleccionadas tuvieron matices diversos, algunos aspectos propuestos en las reformas fueron ignorados y otros incorporados con matices. Viñao (2006) analiza minuciosamente los procesos de implementación de las reformas y afirma que éstas fracasan porque desconocen la existencia de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos que tienen lugar en las escuelas y que las definen. Esto se presenta de manera evidente en las formas en que las escuelas de la muestra se apropiaron de la reforma. Cada una, atendiendo a su dinámica institucional y cotidiana imprimió formas singulares de apropiación de las nuevas normativas y regulaciones. La Escuela 1 se articula y surge a partir de los cambios en la legislación, su fundación se produce a partir de la implementación de la nueva ley de educación provincial. Mientras, en la Escuela 2, los

DIVULGATIO

cambios fueron resistidos y en, algunos casos, asumidos sólo de forma. De hecho, considerando el proceso de construcción de los acuerdos de convivencia en las escuelas, nos encontramos con dos estrategias distintas. En la Escuela 1, retomando las expresiones de los docentes y auxiliares docentes de la institución:

> "*No fuimos convocados para la construcción del acuerdo"* (Registro de entrevista. Fabián, auxiliar docente. Escuela 1. Septiembre 2016).
> "*En realidad lo trajo la vice en una reunión institucional, era un modelo que ella tenía de otra escuela, lo leímos varios y lo mandaron al Consejo de Educación para que lo aprueben*" (Registro de entrevista. Marcela, docente. Escuela 1. Septiembre 2016).
> "*Yo hace poco que estoy en esta escuela y no sé si hay un acuerdo escrito*" (Registro de entrevista. Andrés, auxiliar docente. Escuela 1. Mayo 2016).

En los relatos observamos regularidad en las respuestas de los sujetos al decir que no recibieron invitación para participar de la construcción de los acuerdos de convivencia, o de instancias de debate y reflexión acerca de ellos. Es importante mencionar que, para el caso de la Escuela 1, durante el tiempo que duró el trabajo de campo no fue posible acceder al documento denominado como Acuerdo de Convivencia, si bien fue solicitado a distintos actores escolares. Aunque algunos sospecharan de la existencia de algo escrito, junto con eso destacaban que no habían tomado contacto con ese texto, que no lo tenían por escrito. No obstante esa ausencia de acuerdo de convivencia en tanto documento escrito, es claro que en esta escuela (1) sí hay enunciados que circulan que son reguladores de la convivencia y sí hay un contrato o un establecimiento de conductas de manera implícita, que es conocido por todos, pero no está escrito en "ningún lado". Hay ideas que funcionan como reguladoras de la conducta, hay determinadas pautas: no salir al baño en horas de clases, no tomar mates, no golpearse, no usar celulares, salvo pedido del docente, no tener la gorra puesta en la escuela, etc. Sin embargo, de los diálogos establecidos surge el no reconocimiento de un documento o de una elaboración a nivel institucional respecto de un Acuerdo de convivencia, En términos de un auxiliar docente frente a la pregunta ¿conoces el Acuerdo de convivencia?:

> "*No, no. Pero sé lo que no tienen que hacer los chicos, por ejemplo, no venir con capucha, ropa deportiva, con tijeras, no sé si hay algo escrito que diga que debe seguir ciertas normas Todos saben qué hay que hacer y que no*" (Registro de entrevista. Pablo, auxiliar docente. Escuela 1. Septiembre 2016).

Entrar a la escuela objetos considerados peligrosos como las tijeras-, usar ropa deportiva que, según la ocasión, no serían adecuadas, son acciones de los jóvenes que requieren señalamientos de parte de los adultos y que se construyen en regulaciones que se trasmiten sin recurso al papel, a lo escrito. Posiblemente, esto se comprenda, en parte, porque en la

DIVULGATIO

vida cotidiana se presenta algo del orden de resolver o intervenir sobre lo emergente. Lo pautado y lo establecido en la normativa no siempre es conocido por los auxiliares docentes, entonces y atendiendo a lo urgente no se prevén instancias para el conocimiento, debate y reflexión sobre las normas que regulan desde lo escrito el día a día. De hecho, los actores entrevistados no conocen que exista un acuerdo escrito en la escuela. Las intervenciones sobre las acciones/conductas inadecuadas se producen actuando "sobre la marcha". Así, se va definiendo empíricamente un protocolo de actuación que indica qué hacer, perpetuando una situación en que se soslaya un saber, un pensamiento en común, un marco teórico de referencia y compartido que les dé sentido a las intervenciones, que permita otorgarle un carácter formativo a la intervención. O, al menos, lo intente.

En la Escuela 2 y ante la pregunta de cómo se trabajó con el Acuerdo de Convivencia varios auxiliares docentes nos relatan:

> "*El reglamento de disciplina se trabajó sobre un modelo que propuso la vicerrectora, cada uno aportó algo de su experiencia en los colegios, lo trabajamos en un taller… los chicos lo tienen pegado en el cuaderno de comunicaciones*" (Registro de entrevista. Carlos, auxiliar docente. Escuela 2. Mayo 2016).

> "*Cuando yo vine a esta escuela ya estaba hecho, lo tienen pegado en el cuaderno… no se cumple a rajatabla… es como una guía*" (Registro de entrevista. Laura, auxiliar docente. Escuela 2. Mayo 2016).

> "*No, no lo conozco, y la verdad no sé si se trabajó o cómo se trabajó. Yo estoy acá desde el año pasado y la verdad es que cuando pasa algo complicado venimos a hablar con el rector. Antes, se trabajaba o se pegaba en el aula… Lo que sí tienen los chicos es el contrato pedagógico… eso sí. Lo tienen que firmar ellos y los padres al comienzo del año*" (Registro de entrevista. Ana, auxiliar docente. Escuela 2. Mayo 2016).

A partir de lo expresado por los auxiliares docentes, el tratamiento del Acuerdo de Convivencia no parece haber sido prioridad en estas instituciones incluso, en algunos casos manifiestan no conocerlo, o no saber acerca de una elaboración que se presenta tan confusa como su existencia en papel y sus contenidos escritos. De ahí, posiblemente que, cuando se les consulta por la documentación, varios auxiliares docentes remitan, también de manera confusa, al contrato pedagógico que los estudiantes tienen pegado en el cuaderno de comunicaciones. Cabe mencionar que en esta escuela, a diferencia de la Escuela 1, fue posible acceder al documento escrito del Acuerdo de convivencia luego de entrevistar, en algunos casos, y consultar, en otros, a distintos actores. El documento se encuentra en la computadora en una de las dependencias de la escuela y, sin embargo, lo relevante de la situación está dado por las dudas y/o el desconocimiento de su existencia o, quizá, la confusión por parte de los auxiliares docentes, los tutores pedagógicos y los docentes. En esta

DIVULGATIO

escuela el acuerdo de convivencia parece quedar, por momentos en la letra muerta de un documento que, si bien tiene como objetivo establecer coordenadas para la actuación cotidiana en la institución, no se tiene presente, no se consulta, no es de fácil acceso y es negado o desconocido por distintos actores. La regulación de las conductas parece tensionarse, en estos casos, entre la negación, el desconocimiento o la desvalorización de ese documento guía y la búsqueda de otro documento que pueda ponerse en su lugar, como puede ser el contrato pedagógico entre cada docente y su grupo de estudiantes. Entre esa "letra muerta" y su funcionamiento "como guía" están las prácticas de regulación de las conductas que se despliegan cotidianamente.

Posiblemente, sea en procura de guiones más precisos que un acuerdo de convivencia que existe pero no siempre se conoce en profundidad, que en la Escuela 2 se haya avanzado en la construcción de un Contrato Pedagógico.

Propuesto por un docente, este contrato fue reformulado por otros y asumido por el resto. Se constituyó en algo así como un Acuerdo de Convivencia áulico que no fue elevado para la aprobación de instancias jerárquicas -como sí se requiere para el Acuerdo de Convivencia que es de redacción obligatoria en todas las instituciones-. El Contrato Pedagógico establece los aspectos a ser conocidos por padres, madres y estudiantes para la acreditación del espacio curricular. En él se definen bajo el título de Compromiso del Alumno una serie de actividades: estudiar y realizar las actividades señaladas, completar tareas en caso de ausencia, usar dispositivos electrónicos sólo con fines didácticos. En relación con el apartado Compromiso del Docente señala: proponer diversas situaciones didácticas, corregir evaluaciones en tiempo y forma, responder dudas, acompañar a los estudiantes con dificultades y respetarlos.

En el mismo documento, además, se establecen criterios e instrumentos de evaluación. Se establecen, asimismo, valores, conductas y actividades y, en la escuela, es un documento al que todos tienen acceso. Los auxiliares docentes insisten en que sea firmado por los padres o tutores y los estudiantes, que esté pegado en el cuaderno de comunicación y sea conocido por todos como conjunto de reglas que ofrece parámetros regulatorios tanto para los estudiantes como para los docentes. Ello, posiblemente, en busca de que ofrezca algún tipo de certeza cristalizada en un día a día que presenta novedades constantes que exigen de todos los actores de la escuela involucramiento, intervención, respuesta.

Estos marcos legales proponen actuaciones y a la vez ofrecen canales flexibles. A partir de las observaciones y en los relatos nos encontramos con que en estos contextos se destacan las acciones que realizan estas escuelas ante estudiantes que no necesariamente cumplen los requisitos de asistencia, de entrega de trabajos y/o de aprobación de exámenes en diferentes espacios curriculares, sea porque han dejado de ir a la escuela o porque aun

DIVULGATIO

asistiendo a ella, no logran cumplimentar con lo que se les solicita. En estos casos, los profesores tutores y/o los auxiliares de docencia se encargan de establecer un puente entre los estudiantes y los docentes, establecen comunicación con las familias, realizan encuentros entre los diferentes actores, hablan con los docentes ante situaciones particulares, establecen pautas de cumplimiento con los estudiantes, entregan y recepcionan los módulos y trabajos prácticos que elaboran los docentes, entre otras. Se acomodan a los horarios de los docentes y de los estudiantes en función de sus necesidades. La construcción de confianza, negociación y el contrato es la estrategia.

Es central el compromiso y la implicancia laboral y personal de los sujetos que trabajan en la escuela en acciones que buscan sostener a los estudiantes. El conocimiento de las situaciones de vida que atraviesan los estudiantes conlleva compromiso, esfuerzo, insistencia para sostener acciones de largo plazo a fin de mantener a los estudiantes en la escuela. Para el caso de la E1, en que trabajan otorgando gran importancia al vínculo escuela-familia-barrio desde el conjunto de la institución es importante generar las condiciones para que el estudiante encuentre contención para continuar su escolarización. Son escuelas que se van adaptando, se hacen flexibles, maleables, construyen sus acciones en función de las situaciones, diseñan formatos en donde los horarios no son un impedimento, en donde los trabajos prácticos pueden entregarse por otros formatos distintos al papel.

La E2, se propone generar el lazo pedagógico a partir de reconstruir las historias escolares de los estudiantes. Se contactan con las escuelas primarias para obtener mayor información que permita establecer estrategias, realizan planificaciones conjuntas o gestionan asesoramiento externo oportunamente. El seguimiento personalizado frente a cada escolaridad en riesgo es una constante. Las escuelas emplazadas en estos contextos generan múltiples posibilidades de trabajo con los jóvenes en un espacio que, si bien está en el marco escolar, no se determina por las lógicas escolares, sino que reinventa esa lógica y la amplía. A su vez el trabajo se intensifica en el establecimiento de diálogos para sostener el ejercicio de la reflexión y la argumentación.

En estos contextos, los nuevos acuerdos ordenan el día a día regulando las prácticas escolares. El marco del "075", documento de consulta constante en las escuelas proporciona el encuadre para la actuación que prevé instancias de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, promueve la generación de estrategias para el sostenimiento de la actuación de los estudiantes a la vez que amplía las exigencias a los docentes en términos de planificaciones y/o diseños de módulos personalizados, como también la habilitación de fechas de evaluación y de recuperatorios de manera reiterada. Es, como expusimos anteriormente, controversial en tanto promueve la inclusión pero, entre otros

DIVULGATIO

aspectos, no garantiza los términos de esa inclusión dejando, en muchos casos, librado a la actuación de los individuos la gestión de la intervención, dependiendo de la voluntad de los sujetos la participación y el compromiso con la función.

La construcción de acuerdos, el diseño y la planificación de estrategias para abordar múltiples desafíos que atraviesan el día a día escolar ubica a los actores de la institución como principales hacedores. Los distintos programas ofrecen marcos para la realización de acciones. Se generan múltiples posibilidades de trabajo con los jóvenes en un espacio que si bien está en el marco escolar, no se determina por las lógicas escolares, sino que amplia en buena medida sus límites. La regulación en los contextos analizados, se presenta para los estudiantes de distintas maneras. La prioridad de estas escuelas es trabajar, intervenir y atender de manera central a casos de *escolaridad de baja intensidad* al decir de Kessler (2007), escolaridad caracterizada en términos del autor por el "desenganche" de las actividades escolares. Ante estas realidades se piensa, se habita y actúa la escuela de maneras distintas; la escuela se compromete toda a revertir esa *baja intensidad* en la escolarización, de manera individual en algunos casos, de manera conjunta en otros.

## 5. Concluyendo

En estas instituciones se hacen visibles climas de inquietud respecto de cómo regular e intervenir en situaciones que acontecen en el cotidiano escolar, que no encuadran con normativas rígidas y que pretenden adecuarse a las vidas de los jóvenes de estas escuelas. Observamos que en estas escuelas es central la reconstrucción de las historias escolares previas de los estudiantes para construir lazos pedagógicos, lo cual implica establecer estrategias que insumen tiempos, en múltiples ocasiones fuera del horario escolar y necesariamente el establecimiento de vínculos interinstitucionales. Es una constante el seguimiento personalizado frente a cada escolaridad en riesgo soportado en el establecimiento de diálogos con los estudiantes para sostener el ejercicio de la reflexión y la argumentación frente a cada situación.

Ambas escuelas convergen en la promoción de formas autogestivas y negociadas en relación con el uso del tiempo, la realización de las tareas escolares y las instancias de evaluación son mediadas por instancias de acompañamiento y contención. La escuela regula y en esta construcción se redefine y reinventa para ofrecer respuestas a las múltiples situaciones que la interpelan, se construye como espacio de habitabilidad para los jóvenes al habilitar el tránsito por tiempos y espacios que rompen con las formas tradicionales proponiendo encuentros más cercanos a las posibilidades de los jóvenes en estos contextos.

DIVULGATIO

En el trabajo de campo nos encontramos con estrategias que desarrollan las escuelas para poner en marcha la regulación de las conductas y la escolaridad, abordajes de máxima importancia para el análisis, el diseño y la implementación de políticas en contextos flexibles. En este contexto se analizaron intervenciones generadas y sostenidas en el marco de distintas políticas que atendieron a la inclusión de los estudiantes. Muchos de estos programas se discontinuaron y cabe aquí la pregunta por esta suspensión a la vista de los efectos que, entendemos, proponen alternativas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. Resta analizar los efectos concretos de estas ausencias y las formas de hacer escuela que propician.

**Referencias bibliográficas**

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 13(2), 10-17.

Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York, USA: Routledge.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços e dinâmicas.* Lisboa, Portugal: Ed. Educa.

Corona Gómez, A. (2002). Disciplina y violencia escolar. Dispositivos organizacionales y pedagógicos. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. México.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.

Feldfeber, M. (2009). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid, España: La Piqueta.

Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (2006a). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

DIVULGATIO

Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Reunión de trabajo Educación y Prospectiva. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, Chile.

Grinberg S. y Langer E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE* (34), 29-46.

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. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 81-98. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf

Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 11-31. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a03.pdf

Kessler, G. (2007). La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283-303.

Kessler, G. y Di Virgilio, M. M. (2008). ¿Qué queda de la nueva pobreza? Transformaciones en las últimas dos décadas. Actas V Jornadas de Sociología de la UNLP. Cambios y continuidades sociales y políticas en argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6165/ev.6165.pdf

Laiton, Y. (2015). La institución escolar en el gobierno neoliberal: una perspectiva desde Michel Foucault. *Ciudad Paz-Ando*, 7(2), 138-156.

Maxwell, J. (1996). Qualitative research design. An Interactive Approach. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Pérez, A. (2013). Politicas de escolarización: un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio. En S. Grinberg (Coord.). *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad* (pp. 21-42). Río Gallegos, Argentina: UNPA edita.

Pérez, A. (2014). 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. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina.

Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

DIVULGATIO

*Profesorado*, (29), 89-109. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117947

Popkewitz, T. y Pereyra M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa, en Thomas Popkewitz (Comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Critica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares- Corregido.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Seminario CLACSO sobre Educación. CLACSO, Sao Paulo, Brasil. Recuperado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093 Consultado el 16/04/18.

Sirvent, M. T. (2006). El proceso de investigar. UBA, FFyL. Depto. Ciencias de la Educación. Investigación y Estadística Educacional I. Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Buenos Aires, Argentina: La Piqueta.

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213-235.

Villagrán C. (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.

Villagrán C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, España: Morata.

Documentos consultados.

Acdo. CPE N° 075/14-Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria Evaluación, Acreditación, Promoción y Movilidad de los estudiantes de Santa Cruz

Acdo. CPE N° 164/12-Establece a partir del año 2013 la implementación de la nueva configuración del Sistema Educativo

Ley de Educación Nacional N° 26 206/06

Ley de Educación Provincial N°3305/12

DIVULGATIO