

ACTAS 2016

# I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo

25 y 26 de Agosto de 2016

**"Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos"**

## **Mirando la política desde "abajo". Las/los docentes y la política de reforma escolar como una "bajada literal"**

ISBN 978-987-575-164-4

Silvia Grinberg<sup>i</sup>  
grinberg.silvia@gmail.com  
Carla Andrea Villagran<sup>ii</sup>  
carla\_villagran@hotmail.com

Proyecto de Investigación: Dispositivos pedagógicos, distribución y acceso a la cultura en la sociedad del gerenciamiento: tensiones y disputas en tiempos informacionales

Dra. Silvia Grinberg (directora)

Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica Caleta Olivia

### **Resumen**

En este trabajo nos proponemos presentar el análisis, a partir de categorías que hemos construido, de los relatos de las/los docentes y directivos en torno a cómo vivieron la recepción y puesta en marcha de la última reforma acontecida en la escuela a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

El trabajo de campo lo realizamos en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Caleta Olivia en la Provincia de Santa Cruz durante los años 2013-2015 que, entendemos, se ven atravesadas por las dinámicas de fragmentación urbana (Prevot-Schapira, 2000) y del sistema educativo (Grinberg, Pérez y Venturini, 2013; Kessler, 2002; Pérez, 2012; Tiramonti, 2004, 2014).

Partimos de la idea de que la política educativa que es "escrita" por las agencias gubernamentales (Ball et. al., 2012) se vive en las escuelas como una "bajada" en sentido literal. En las entrevistas realizadas las/los docentes recurrentemente utilizan las expresiones "arriba" y "abajo" para explicar no sólo la implementación de la reforma sino también los modos de relación entre diferentes instancias de gobierno, los modos de relación entre las supervisiones y las escuelas. El "arriba" y el "abajo" son posiciones que, en los relatos de docentes y directivos, son ocupadas por diferentes sujetos, grupos de sujetos, instancias de gobierno o instituciones.

Es intención aquí, dar cuenta de algunas características que asume esa lógica de "bajada" y esos sentires de las/los docentes con relación a los modos de hacer política en educación, cómo ellos se auto-ubican en posiciones que no

---

<sup>i</sup> UNSAM/CONICET/UNPA

<sup>ii</sup> (CONICET/ UNPA-UACO)

son fijas y cómo utilizan recursos discursivos para describir lo que les produce y cómo son producidos en tanto sujetos y objetos de la política.

En este trabajo tendrá un lugar central el desarrollo de algunos aspectos metodológicos con relación a la construcción del rol del investigador, al trabajo de campo y al análisis de los datos. En la investigación que presentamos las principales estrategias de obtención de la información han sido la entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) y la observación participante (Guber, 2005).

### **Palabras clave**

política educativa, reforma escolar, docentes, escuela

## **1. Introducción**

Aquí presentamos avances de investigación en torno a la puesta en marcha de la reforma escolar enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26 206/06 y en la Ley de Educación Provincial N°3305/12 en la Provincia de Santa Cruz, especialmente en la ciudad de Caleta Olivia.

El trabajo de campo fue realizado durante los años 2013-2015 en escuelas primarias y secundarias en consonancia con los procesos de reforma a nivel de las escuelas, por ello la sincronía cobró un lugar de relevancia en la investigación. Desde una perspectiva etnográfica interesó sostener una estadía prolongada en las escuelas y la confianza con los directivos, docentes y personal en general de esas escuelas para aproximarnos a las particularidades de la hechura de la reforma y a cómo viven los sujetos los procesos de recepción y puesta en acto de la misma. Para dar cuenta cómo los sujetos viven la puesta en acto de la reforma en la escuela, nos adentrarnos en los discursos desde la comprensión de la cotidianeidad escolar como producto de relaciones de fuerza. Relaciones de fuerza que son múltiples y yuxtapuestas y que adquieren diferentes expresiones (Grinberg, 2009).

Las políticas de reforma (1) del sistema escolar se enmarcan en proyectos políticos y sociales más amplios y, por esto, tienen sus presupuestos y concepciones impresas. Entendemos aquí a las políticas de reforma como "(...) un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado" (Popkewitz, 1994a, p. s/d). Asimismo, es central entender que si bien las reformas del sistema educativo suponen racionalidades y control simbólico oficial, no atestiguan cambios lineales en las prácticas de las instituciones y/o los sujetos a los cuales refieren.

En el trayecto que esas políticas educativas recorren hasta llegar a los docentes, se encuentra la intervención que hacen las diferentes autoridades investidas de poder público que definen los modos de circulación e implementación de las mismas, siguiendo un modelo top-down (Terigi, 1997a). En la

perspectiva que adoptamos el análisis de ese modelo top-down que siguen las políticas educativas se realizará desde ese “abajo”, esto es down-top, desde las escuelas.

Si bien es necesario identificar las cuestiones asociadas a la especificidad propia de la política educativa argentina también es cierto que la pregunta política por las reformas y su legado e impacto en la vida de las escuelas está adquiriendo cada vez más relevancia (Cantero y Celman, et. al, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011; Ferreyra et. al, 2012; Frigerio, 2000; Gorostiaga y Tello, 2011; Miranda, 2001). En este marco de debates, los últimos trabajos de Ball (2002, 2009, 2013) dan cuenta de ello a través de la noción de “puesta en acto” (Ball, 2012) que según el autor contribuye al estudio y comprensión de las dinámicas institucionales de las “escuelas reales” (Ball, Maguire y Braun, 2012). Las “escuelas reales” son aquellas vividas y conocidas por los sujetos, son aquellas donde las políticas escritas en las agencias oficiales son “hechas”.

## **2. El enfoque metodológico de la investigación**

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo. En este marco, de investigación cualitativa, la etnografía (Batallán, 2007; Rockwell, 1995, 2009, 2012, 2013, 2014; Rockwell y Anderson-Levitt, 2015; Rockwell y Ezpeleta, 1983, 2007) adquirió un papel central tanto en el proceso de obtención y análisis de la información como en los modos de entender el proceso de investigación y la construcción del rol del investigador.

Los aportes de este tipo de enfoque a la investigación que proponemos radican en su carácter abierto, en el sentido de que posibilita en todo el proceso de investigación la incorporación de aspectos que resulten significativos y que surjan en el trabajo de campo, si bien el investigador parte de un conjunto de problemas. Esto indica que, el trabajo conceptual es permanente y en paralelo con el trabajo de campo en terreno. Otro aporte de este enfoque consiste en capturar la mirada de los sujetos, en poder registrar y hacer inteligibles experiencias que acontecen en la urdimbre que resulta la cotidianeidad escolar. Urdimbre en la que el investigador puede “meterse” para comprender e interpretar por qué se teje como se teje, qué aspectos intervienen en su producción; este enfoque aporta al conocimiento de las realidades escolares, a las disputas que en ella tienen lugar, a las relaciones de poder, a esos detalles que se vuelven esenciales a la vida diaria, que serían difícilmente asequibles desde otros enfoques.

La duda, el “qué se hará” con la información obtenida, dónde circulara esa información están presentes al inicio de relación entre el investigador y los sujetos de la investigación y mucho más en las escuelas que suelen ser miradas y sospechadas permanentemente. No es fácil entrar a las

escuelas y menos aún construir un vínculo donde las/los docentes no se sientan evaluados, criticados (en su uso de sentido común), o puestos en cuestión. De forma que es en el proceso del trabajo de campo que estas dudas se van despejando en la medida en que se conozcan las intenciones y se construyan vínculos de confianza con el investigador. Si en general en la investigación social se requiere generar lazos de confianza con los sujetos y las instituciones, más aun, en el caso de las escuelas. Ello involucró entre otras cosas garantizar la confidencialidad de la información y la preservación de sus identidades, así como asumir una actitud más ligada con la comprensión que con la evaluación de aquello que se estaba haciendo.

La sola presencia del investigador en el campo modifica las actuaciones. Esto es algo que no podría negarse, y que de hecho no intentamos negar, sino que sabemos que nuestra presencia implicó e implica sensaciones y conductas distintas a las habituales por ser ajenos a ellos. También es cierto que a medida que nuestra presencia se hace más regular también se vuelve un poco menos ajena y también menos amenazante.

Como señala Rockwell (1987) la interacción etnográfica, por ser social, está fuera de nuestro control. El estar ahí, en ese momento, genera significados, interpretaciones, sensaciones, angustias en los sujetos. Sentirse observado condiciona. En este sentido, son centrales las miradas que los sujetos tienen de nosotros. Cómo nos ubican en su cotidianidad. Esas miradas forman parte integral del trabajo de campo (Rockwell, 1987).

En este sentido, en el proceso de obtención y análisis de la información la experiencia directa en el campo adquiere un lugar central. Como parte clave del trabajo de campo, para la obtención de la información recurrimos principalmente a la entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) y a la observación participante (Guber, 2005).

La información obtenida se organizó y sistematizó a través del programa ATLAS.ti. A partir de ello se construyeron y definieron categorías y subcategorías analíticas. Estas categorías (y sus propiedades) construidas sirven para la comparación y el análisis. De esta manera, en el proceso de análisis de los datos se combinó la construcción de categorías o proposiciones generales, la triangulación o varias versiones sobre los mismos hechos (Achilli, 2005; Denzin, 1970; Jick, 1979;) y la comparación constante de datos (Glaser y Strauss, 1967; Sirvent, 2003).

El análisis de las entrevistas se realizó procurando el sentido arqueológico propuesto por Foucault (2011) para el análisis de los enunciados, es decir tomarlos “en el juego de su instancia” (p. 39). Nos acercamos a comprender las prácticas los enunciados en su aquí y ahora. Por ello y a partir

de ello, no nos interesa bucear en los posibles orígenes de los discursos o en sus contenidos reprimidos, sino más bien analizarlos en su acontecer, como prácticas de los sujetos, que expresan más la dispersión de estos últimos que su pomposa elaboración. En este sentido, entendemos a los enunciados en su materialidad, es decir en su tiempo y lugar.

### **3. La reforma en la escuela desde ese “abajo”**

Ball (1998, 2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b) desde la sociología política viene estudiando las políticas educativas en general y las de reforma en particular. A través de lo que él denomina *la trayectoria de la política o ciclos de la política (Policy Cycle Approach)* explica de modo heurístico los procesos complejos que involucra la puesta en marcha de una política en las escuelas. En sus investigaciones coloca especialmente la mirada en la implementación de las políticas en lo que él llama “escuelas reales”, es decir, aquellas escuelas que no son las imaginadas, deseadas o tenidas en cuenta por los políticos y reformadores.

Tomamos de Ball et. al. (2011) la nociones de interpretación y de traducción o recodificación para analizar las dinámicas de puesta en acto y las posiciones que los sujetos ocupan a la hora de materializar las políticas en las escuelas.

La puesta en acto de la política implica por parte de los sujetos aquello que Ball, et.al. (2011) denomina la interpretación (decodificación) y la traducción (recodificación).

La interpretación es una lectura inicial, un sentido elaboración de la política ¿qué significa este texto para nosotros? ¿Qué tenemos que hacer? ¿Tenemos que hacer algo? La “decodificación” es la lectura de fondo de una política (Ball, 1993) (...) Las Interpretaciones se establecen dentro de la posición de las escuelas en relación con la política y el grado imperativo unido a cualquier la política (Ball, et.al., 2011, p. 619) (*Traducción propia del inglés*)

La traducción o recodificación es para Ball más realista porque se acerca más al lenguaje de la práctica. La traducción es el conjunto de acciones que los sujetos diseñan y desarrollan para poner en funcionamiento los textos políticos o lo que ellos dicen. Ese proceso de traducción que se lleva adelante en cada escuela dependerá en parte de las interpretaciones primeras que hayan realizado las autoridades ascendentes, pero también dará lugar a espacios de reuniones y encuentros donde se discutan esas interpretaciones, los acuerdos o desacuerdos con las mismas. Este momento de la recodificación de la política por parte de los sujetos es central puesto que es allí donde se habilita la posibilidad de conjugar el contexto de las escuelas, las condiciones con las que cuenta, los sujetos que a ella asisten y las prácticas pedagógicas cotidianas. Pero también es cierto, que es lo que

observamos en la mayoría de las entrevistas, que ese espacio para la recodificación de las políticas no está garantizado. Es ese espacio de traducción y comprensión lo que reclaman los docentes y directivos, ese espacio para desplegarse como actores políticos.

Mónica, la vicedirectora de una de las escuelas primarias nos decía: *“somos personas y necesitamos adaptarnos y analizar”*. Ese reconocimiento de ser los “principales actores” o “los actores protagonistas” (retomando expresiones que aparecen en documentos oficiales) va de la mano del reconocimiento de que las condiciones reales de tiempo, espacio y formación con las que cuentan no son las mejores. Los sujetos-objeto de las políticas hoy se ven intensificados en su trabajo, empobrecidos salarialmente y con condiciones edilicias desiguales para llevar adelante la implementación de la reforma.

En las entrevistas realizadas las/los docentes recurrentemente utilizaban las expresiones “arriba” y “abajo” para explicar no sólo la implementación de la reforma sino también los modos de relación entre diferentes instancias de gobierno, los modos de relación entre las supervisiones y las escuelas. El “arriba” y el “abajo” son posiciones que, en los discursos de docentes y directivos, son ocupadas por diferentes sujetos, grupos de sujetos, instancias de gobierno o instituciones. Estos dos adverbios de lugar no son fijos y generalmente aparecen en relación con su opuesto.

Veamos el siguiente fragmento en donde aparecen arriba y abajo vinculados:

Al final uno ya está cansado de muchas cosas. Hacen una bajada de arriba, te traen un montón de cosas para que vos leas y opines. Pero la opinión queda no sé, tirada por algún lado. Ellos en la bajada que hacen ya está así. En vez de mandar a preguntar propuestas en base a algún tema, que nosotros propongamos de la parte educativa donde estamos, desde abajo, desde el aula, desde los contenidos, desde todas esas cosas. (...) no, ellos te mandan todo así (Débora-Docente Escuela Primaria 1 (2). Septiembre de 2013)

Esta docente no identifica quiénes son esos “ellos” que “mandan” o que “hacen una bajada de arriba” pero si se posiciona a ella misma “abajo”. Es abajo el lugar donde está y desde donde reclama participación. Aquello que Débora relata refiere a los modos de participación no sólo en esta reforma sino en general. Desde arriba se mandan documentos para que las/los docentes “lean y opinen” pero esos mismos que son convocados a opinar cuando se encuentran con “la reforma” sienten no sólo que esas opiniones no llegan a constituirse en propuestas sino que ni siquiera fueron consideradas. A la incertidumbre que genera no saber qué sucede con lo producido en esas instancias de lectura y opinión se suma la frustración de una opinión que queda tirada por algún lado. Entre el arriba y abajo queda en algún lado la opinión.

Esta modalidad de participación que se propone a nivel de las escuelas produce cansancio, enojo y en definitiva un sinsentido a lo que se hace. En este sentido es interesante aquello que Torres (2000) señala: “Se cuestiona la pedagogía bancaria en el aula, pero se mantiene en definitiva la gran pedagogía bancaria en el modelo mismo de reforma” (p. 12). Esta autora peruana sostiene que en las reformas que ella denomina “de arriba o verticales” existe esta tendencia de un discurso crítico en torno al aula pero que sigue produciendo mecanismos de cuasi participación. Ahora quizá peor que la falta de participación es la participación que queda tirada de lado. Así a ese lugar no fijo que implica el arriba y abajo queda en ese intermedio aquel a quien se le reclama un lugar a la vez que se lo niega.

En otras entrevistas las/los docentes identifican quién se sitúa en ese “arriba”:

(...) las cosas que mandan de arriba para abajo, de las reformas que vienen desde el ministerio (Marina-Docente Escuela Primaria 1. Noviembre de 2013)

(...) a través de la bajada que provincia nos hace (Raúl-Asesor Escuela Secundaria 1. Septiembre de 2014)

De Gallegos mandaron la orden (Beatriz-Docente Escuela Secundaria 2. Julio de 2014)

“Arriba” es el ministerio, es la provincia y es Río Gallegos (capital provincial). En el primer caso la docente menciona al ministerio que refiere al nivel nacional puesto que en la provincia no existe esa institución sino el Consejo Provincial de Educación. En el segundo caso menciona a la provincia de modo también general y en el tercer caso identifica a la capital provincial (Río Gallegos) como la ciudad en donde se toman las decisiones y donde se encuentra el Consejo Provincial de Educación. Es de Gallegos de donde “mandan la orden”. Esta cuestión de la orden indica “mandar a hacer”. Así lo viven los docentes, se sienten que están bajo órdenes de jerarquías mayores. Hacen cosas por mandato con los cuales no están tan de acuerdo pero aun así saben que tienen que hacerlas.

Para Torres (2000) los cambios generados vía una reforma implican que ese cambio es pensado y diseñado "arriba" para derramarse hacia "abajo" y que en ese abajo tiene que ser apropiado y/o ejecutado por las/los educadores. En cierto modo la reforma aterriza en la escuela e intenta modificar las prácticas educativas.

Decimos que las/los docentes viven la reforma desde la escuela como una bajada literal porque las acciones que desde el ámbito político se promueven obedecen a esa lógica. Tanto los modos de comunicación como de participación que se generan intentan un ajuste próximo a la letra de los textos políticos y una adaptación de los sujetos a los cambios abruptos. A continuación se presenta otro fragmento de entrevista en el que la docente explica con claridad cómo vivencia estos procesos e

identifica niveles jerárquicos de producción y reproducción:

Nos mandan un borrador que ponen en consideración, pero uno tiene la sensación de que nadie lee lo que uno sugiere. Hacen como que te consultan, pero la versión final después viene exactamente como era el borrador. Pese a que algunos argumentaron que así no se puede hacer después viene igual. Es como que se siente una pérdida de tiempo. Es como que no se tiene en cuenta la voz del que tiene que llevar adelante el proceso. Está muy desarticulado entre los que diseñan las leyes, los equipos técnicos, los que están en las oficinas, y el alumno y estamos nosotros los profes, los maestros, que tenemos que hacer estas bajadas y la realidad del aula es que el tiempo no alcanza, es que hay un montón de factores sociales, culturales, familiares, bueno vos lo sabes. No siempre sale como se pretende en las oficinas y sentimos que no se escucha al docente, cuando decimos: -no, esto no tiene que ser así (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014)

Es interesante este fragmento por varias cuestiones. Gabriela expresa la desconfianza inicial de la que parten varios docentes cuando se proponen las jornadas de debate en torno a textos borradores o definitivos. Esto también le pasa a Débora, la otra docente que hablaba del cansancio que generan estos encuentros en las escuelas. Los docentes ya conocen el mecanismo que frecuentemente utilizan desde el Consejo Provincial de Educación a través de las supervisiones y equipos directivos. El “hacer como sí” fastidia, porque es el tiempo propio invertido y perdido lo que está tensionado. Y no es solo el tiempo personal lo que no vale sino también la voz de los sujetos. Esta docente es elocuente en sus palabras: *Es como que no se tiene en cuenta la voz del que tiene que llevar adelante el proceso. Son esas voces que no están de acuerdo o al menos que tienen algo que decir las que no son tenidas en cuenta.*

Arriba-abajo se vuelve la expresión de una práctica que involucra no preguntar y/o no escuchar al docente que es referida tanto a quienes diseñan las leyes, como a los productores de los textos políticos y las oficinas ministeriales. En su relato la docente identifica “niveles de la bajada”: los que diseñan las leyes y están en las oficinas, los docentes y los alumnos. Al ubicarse a sí misma en esta cadena de niveles reconoce que también realiza una bajada a los estudiantes, una adecuación a la realidad condicionada por lo social, lo cultural, lo económico, entre otros factores. Esa desarticulación de la que habla Gabriela es más que una declamación, forma parte clave de la experiencia de la reforma y define el modo en que es vivida por muchas/os otras/os docentes y directivos. Es una de las características que suelen identificar quienes se ha ocupado de las reformas educativas y a su vez una de las grandes problemáticas. Así lo expresa Torres (2000):

Es en la escuela donde se percibe la pertinencia, coherencia y calidad de las políticas y del paquete de reforma, o bien las fallas de diagnóstico y diseño, la improvisación, la descoordinación, el desconocimiento del sistema y la institución escolar. Cada una de las piezas puede incluso estar bien pensada, pero lo que cuenta es el rompecabezas.



Lo que sucede a menudo con las políticas educativas al "bajar" a la escuela es que las piezas del rompecabezas no encajan, llegan incompletas o en el orden equivocado. Entre la reforma en el papel y la reforma en la realidad, la distancia puede ser muy grande (p. 43).

Es en la escuela el locus donde se advierten los desajustes, la falta de previsión y conocimiento de las condiciones reales para la puesta en funcionamiento. Son los sujetos en las escuelas quienes se ven envueltos en la premura y en la improvisación de los procesos de implementación de las reformas; más aún en las escuelas que cuentan con las peores condiciones, esa brecha entre lo escrito y la realidad se hace mayor.

#### **4. A modo de cierre**

La idea de la bajada, de que hay algo que realizar, de aquello que de arriba se manda, aparece con mucha claridad y frecuencia en las distintas entrevistas que realizamos. No son ni las escuelas ni las/los directivos los que toman las decisiones más profundas y que más afectan a la escolaridad ello aun cuando son quienes deben "implementar" esas decisiones y por tanto se encuentran muy rápidamente con los límites de las decisiones, de su realización así como de los efectos que tienen en la vida escolar. Las/los directivos de las escuelas tienen una autonomía relativa respecto de cómo accionar ante los cambios. El carácter imperativo de la reforma y su bajada aparecen en múltiples ocasiones y podemos apreciarlo con claridad en las expresiones de las/los docentes como "*nos bajaron*", "*nos pedían*", "*nos informaron*", entre otras.

En síntesis, en nuestro país la última reforma educativa nace de una ley nacional, impulsada "desde arriba" por el Estado. Sostenemos que las/los docentes viven la reforma como imposición y que ello se debe a que si bien se promueven políticas que otorgan supuestamente mayor autonomía a las escuelas en la realidad la misma es escasa o más bien la autonomía se traduce en volverse autónomo para implementar los cambios que no se deciden y que señalan a sabiendas que así es imposible. La autonomía se vuelve traslación de la responsabilidad con mínimos o escasos recursos para hacerlo (Grinberg, 2008, 2015), en la vida escolar adquieren especial peso las presiones externas a la escuela, generadas desde ámbitos políticos de jerarquía superior y también porque los modos de comunicación y de circulación de la información suelen seguir una linealidad descendente ubicando a la escuela y a los docentes, específicamente, en el último lugar de recepción.

## 5. Notas

- (1) Popkewitz (1994) plantea que la palabra reforma alude a conceptos diferentes en el transcurso del tiempo. “Al comienzo del siglo XIX, la reforma se refería a la ayuda que se prestara a los pecadores para encontrar la salvación, pero a mediados del siglo XX, la reforma aludía a la aplicación de principios científicos como medio para lograr la ilustración y la verdad sociales. En la práctica actual, la reforma mantiene una cosmología milenaria, pero depende en parte de las ideologías concretas del individualismo y la práctica social” (p. 26). Aclara también que no es que exista una definición constante del término sino que su significado está en permanente cambio.
- (2) Las escuelas fueron numeradas a efectos de su identificación. Tal numeración no obedece a criterios de jerarquía.

## 6. Bibliografía

- BALL, S. (2007). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. Revista Portuguesa de Educacao. Año/col 15. N° 002. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>
- BALL, S. et.al., (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. Vol. 32, N° 4, October 2011, pp. 611-624. ROUTLEDGE. DOI: 10.1080/01596306.2011.601564.
- BALL, S. J. (2013). Education Debate. Great Britain: The Policy Press.
- GRINBERG, S. (2008). Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Bs. As: 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 (4a. época) año 3, no. 3, p. 81-98. FaHCe. UNLP.
- POPKEWITZ, T. (1994a). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. Revista de Educación. N° 305. Disponible en [http://www.oei.es/reformaseducativas/politica\\_conocimiento\\_poder\\_popkewitz.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf)
- POPKEWITZ, T. (1994b). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N°29. Pp. 89-109.

- POPKEWITZ, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistema de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*. Año/Vol XXII. N° 090. Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 5-33.
- POPKEWITZ, T. (2003). Las tecnologías culturales como control. *Prácticas culturales: morfologías de control*. Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquía. Vol. XV. N° 37. Pp. 35-51.
- TERIGI, F. (1997a). Aportes para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares. *Revista Novedades Educativas*. Año 9, N° 78. Pp. 8-10.