ICT-UNPA-229-2019
ISSN: 1852-4516
Aprobado por Resolución N° 1248/19-R-UNPA
http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n4.812

Políticas públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz

Public policies, secondary schooling and inequality. A study in the north of Santa Cruz

María Laura Almada, Lucas Bang, Mariela Cestare, Silvia Grinberg, Andrés Pérez, María Eugenia Venturini, Carla Villagran
marialaura_38@hotmail.com, lucasbang.lp@gmail.com, mcestare@hotmail.com, grinberg.silvia@gmail.com, anfeperez@hotmail.com, mventurini@uaco.unpa.edu.ar, carla_villagran@hotmail.com
Unidad Académica Caleta Olivia - Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Ruta Nacional N°3 s/n Acceso Norte – Caleta Olivia - Santa Cruz - Argentina

Recibido: 04/07/2019. Aceptado: 28/10/2019

RESUMEN

El papel del Estado es, sin duda, clave en lo que refiere al despliegue de los recursos que una sociedad requiere para atender las demandas, contingencias y necesidades de la población. El Estado toma posición respecto de las cuestiones públicas que afectan el bienestar de la ciudadanía en escenarios donde esas demandas no sólo no son transparentes sino que son objeto de lucha. La pregunta por las políticas públicas refiere a la secuencia de posiciones y acciones de las agencias gubernamentales y burocráticas que actúan en nombre del Estado con relación a esas demandas que conforman la agenda pública (Oszlak, 2006). Es en este marco de debates que esta investigación se propuso el estudio de las políticas públicas de la educación secundaria. Específicamente nos hemos ocupado de la puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016; Villagran, 2018) de un conjunto de políticas en su devenir institucional atendiendo a la desigualdad y fragmentación urbana en la zona norte de Santa Cruz, especialmente Caleta Olivia. Este trabajo involucró tres momentos de investigación: 1) la georeferencia de la información estadística en el espacio urbano de los establecimientos educativos por radios censales y Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) según Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, que dieron lugar a la confección de mapas socioeducativos mediante QGis; 2) encuestas a estudiantes y 3) entrevistas en profundidad en algunas escuelas seleccionadas según criterios de desigualdad urbana y escolar. En este trabajo nos enfocamos en las políticas públicas en educación secundaria y su puesta en acto de la vida escolar, atendiendo a la desigualdad urbana y a haciendo eje en las visiones de los estudiantes. En esta primera etapa del trabajo realizado nos hemos ocupado, dado su impacto en la vida escolar en los últimos cinco años, de algunas dimensiones de esas políticas que refieren a las nuevas regulaciones en la escolaridad secundaria y más específicamente en las dinámicas de las escuelas emplazadas en las áreas con mayor NBI de la localidad.

Palabras clave: Políticas públicas; educación secundaria; espacio urbano; georeferenciación; desigualdad.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

ABSTRACT

The role of the State is undoubtedly fundamental in terms of the deployment of resources, a society requires to meet the demands, contingencies and needs of the population. The State takes place in public issues that affect citizens' well-being in scenarios where these demands aren't just unclear but are the subject of struggle. The public policy question refers to the sequence of positions and actions of government and bureaucratic agencies acting on behalf of the State in relation to those demands that make up the public agenda (Oszlak, 2006). It is in this context of discussions that this research was proposed to study the public policies of secondary education. Specifically we covered the enactment (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bocchio, Grinberg and Villagran, 2016; Villagran, 2018) of a set of policies in its institutional becoming stake in the light of inequality and urban fragmentation in the north of Santa Cruz, especially Caleta Olivia. This work involved three research moments: 1) the georeference of statistical information in the urban space of educational establishments by census radios and Unsatisfied Basic Needs (in spanish NBI) according to National Population, Household and Housing Census 2010 that resulted in the making of socio-educational maps using QGis; 2) students' surveys; 3) in-depth interviews in some schools selected according to urban and school inequality. In this work we focus on public policies in secondary education and their implementation of school life, considering urban inequality and making an axis in students' visions. In this first stage of the accomplished work we have dealt, in order to its impact on school life in the last five years, with some dimensions of these policies that refer to the new regulations in secondary schooling and more specifically in institutional dynamics located in the areas with the highest NBI in the town.

Key words: Public policies; secondary education; urban space; georeferencing; inequality.

INTRODUCCIÓN

Los efectos de las políticas educativas no se circunscriben sólo a un nivel educativo ni a aspectos estrictamente pedagógicos, curriculares, institucionales, sino que envuelven múltiples efectos que son apreciables a mediano y largo plazo. Del mismo modo otras políticas públicas sociales pueden ser también apreciables en el ámbito educativo (Puig y Pedró, 1999). De allí que en el accionar estatal y sus efectos se imbrican el sistema político, el sistema educativo y la vida social en general. En contextos democráticos las políticas públicas, y en este caso especialmente educativas, suelen ser objeto de evaluación y monitoreo por parte de los organismos y agencias oficiales, y también precisan ser objeto de reflexión de las agendas de investigación. El Proyecto de Políticas Públicas Sociales (PPS)[1], algunos de cuyos resultados se discuten aquí, se origina en el propósito de relevar, sistematizar y producir información que a la vez que contribuya a los debates académicos se vuelva insumo para las agencias educativas oficiales. De allí que no procuramos realizar un abordaje jurídico de las políticas públicas ni rastreamos las dinámicas de su operacionalización (Boneti, 2017), sino que nos centramos en sus efectos y en las dinámicas de puesta en acto de las políticas educativas. Este trabajo refiere así a la puesta en acto de las

[1] Políticas públicas y escolaridad secundaria. Un estudio en la zona norte de la provincia de Santa Cruz

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

políticas educativas de reforma del sistema educativo de Santa Cruz que, a partir del año 2013, introdujeron transformaciones tanto estructurales como pedagógicas y curriculares en las dinámicas de la vida escolar. Específicamente problematizamos los efectos de las políticas de reforma en la vida de las escuelas secundarias de zona norte de Santa Cruz. Esta problematización atiende a dos aspectos complementarios: por un lado, aquellos que remiten a la vida escolar, el espacio urbano y las dinámicas de la desigualdad y, por otro, aquellos que recuperan la vida escolar de las políticas con eje en la cotidianidad y la producción de subjetividades. Esta problematización si bien involucra la pregunta por el qué de las políticas se centra especialmente en las formas y acciones posibles. Si bien, las políticas se comprenden en su dimensión normativa como intervenciones reguladas y oficializadas, avanzamos en una conceptualización de las políticas en sus efectos en las vidas de las poblaciones.

Así, el propósito de este informe es presentar algunos resultados de un trabajo de investigación que procura producir conocimiento respecto de la puesta en acto de las políticas de educación secundaria en instituciones de educación pública de Caleta Olivia atendiendo a la desigualdad urbana y sus modulaciones y efectos en la vida escolar. Ello en un escenario más amplio que desde fines del siglo XX ha estado atravesada por procesos de cambio y reforma que se volvieron clave, aunque no sólo, de las dinámicas que adoptaron los sistemas educativos (Grinberg, 2015).

En síntesis, el propósito del trabajo es, por un lado, describir las expresiones de las dinámicas socioeducativas de las políticas y, por otro, las nuevas regulaciones en la educación secundaria como parte de las políticas públicas más recientes en la provincia.

Hemos organizado el debate del siguiente modo, en primer lugar desarrollamos aspectos conceptuales y metodológicos de la investigación con referencia a la producción cartográfica a partir de datos estadísticos censales y socioeducativos, para luego avanzar en la discusión de resultados en dos sub apartados que refieren a: a) análisis de información de fuentes primarias (encuestas a estudiantes de educación secundaria) y b) descripción de las políticas y análisis de su puesta en acto desde la perspectiva de docentes; finalmente exponemos algunos planteos conclusivos.

1. Marco de referencia

1.1 Aspectos conceptuales

Desde fines del siglo XX las formas y dinámicas de las poblaciones y los territorios se modificaron ante los cambios sociales, económicos, políticos y culturales a nivel mundial (Bauman, 2007; Castel, 1997; Grinberg, 2008; Harvey, 2004; Rose, 2007 Sassen, 2014; Sennet, 2009). En Argentina, como parte de los efectos de esos cambios, de la reforma del Estado y la crisis económica de 2001 ocurrieron importantes procesos de fragmentación social y urbana (Grinberg et. al., 2013; Kessler, 2014; Lo Vuolo 2005; Prevot-Schapira, 2002, 2006; Tiramonti, 2004). En Caleta Olivia esa escena estuvo atravesada por la privatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) que trajo importantes problemas a la ciudadanía para el acceso a satisfactores de necesidades básicas, en especial a los sectores más pobres y a los desocupados – nuevos y viejos-. El efectivo cumplimiento de los derechos sociales se vio afectado en lo que respecta a: alimentos y vestimenta; tierra y vivienda; servicios de salud; servicios educativos y previsión social (Pérez 2009; Pérez y Venturini 2011; Venturini, 2009). En ese contexto se desarrollaron políticas sociales focalizadas, sostenidas también durante los últimos quince años, que generaron prácticas de autogestión de cada sujeto para procurarse su bienestar en los términos de la sociedad de gerenciamiento (Cardarelli y Rosenfeld, 2005; Grinberg, 2008, 2015, 2017; Saraví, 2007).

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

La comparación intercensal 2001-2010 indica que las condiciones de vida en los hogares mejoraron en tal período, pero persiste un escenario de fragmentación urbana y social que revierte en fragmentación educativa. Si bien la escuela media desde su surgimiento estuvo ligada a la vida de las élites nacionales, la creciente industrialización y crecimiento urbano desde mediados del siglo XX han dado lugar a un proceso de masificación del nivel. Ello por fuerza de las demandas de la ciudadanía y por la implementación de políticas estatales de inclusión de los sectores populares (Southwell, 2011; Gorostiaga, 2012). Y aunque esto ha sido clave todavía queda un largo recorrido de políticas que permitan democratizar el sistema educativo así como achicar las brechas sociales.

Numerosos estudios muestran que las desigualdades sociales se enlazan con desigualdades educativas y que no se resuelven necesariamente con más años de escolaridad. En las condiciones sociales y escolares en que se transmite y accede a la cultura socialmente valiosa se cuelan formas de exclusión de los sectores populares. En línea con estos planteos, las investigaciones de Barco (2008), Dussel (2009), Gabbai, (2012), Gorostiaga (2012), Krichesky, (2014), Miranda (2001), Poggi, et. al. (2009), Steinberg, (2014), Tiramonti (2007) y Ziegler y Nobile (2014), mostraron diversas formas de reproducción y a veces de profundización de la desigualdad social que tienen lugar en la escuela. Otros estudios dieron cuenta de formas de expresión y encadenamiento de la segmentación y fragmentación territorial y educativa (Grinberg et. al., 2013; Kessler, 2002, 2014; Langer y Cestare, 2014; Pérez, 2015; Steinberg, 2014; Tiramonti, 2007). Estos trabajos ponen en evidencia las múltiples interrelaciones entre las dinámicas y características de las instituciones escolares y las configuraciones de los espacios urbanos en que estas se emplazan, de allí su relevancia para este estudio.

No hay duda de que el Estado es la principal institución con capacidad de desplegar los recursos apropiados para atender las demandas, contingencias y necesidades de la población. El Estado toma posición respecto de las cuestiones públicas que afectan el bienestar de la ciudadanía en escenarios donde esas demandas no sólo no son transparentes sino que son objeto de lucha. La pregunta por las políticas públicas refiere a la secuencia de posiciones y acciones de las agencias gubernamentales y burocráticas que actúan en nombre del Estado con relación a esas demandas que conforman la agenda pública (Oszlak, 2006). En el marco de organismos internacionales, los Estados tienen la obligación de asegurar el ejercicio de los derechos sociales y para ello una herramienta importante es la producción de información útil para la elaboración de políticas sociales. Cuestión que tiene derivaciones en la distribución del presupuesto y el gasto público (Abramovich y Pautassi, 2009).

En este conjunto de debates, nos aproximamos a las políticas públicas como aquellas que - originadas y determinadas en acciones estatales pero que no se resumen a ellas - se expanden y sostienen en múltiples acciones e intervenciones de diferentes agencias y sujetos. Es más, la producción sociopolítica de las políticas públicas continúa a nivel de las instituciones y grupos de sujetos que son destinatarios de las mismas.

Boneti (2017) argumenta que las políticas públicas atraviesan al menos tres momentos: de generación, de burocratización y de operacionalización. Esta perspectiva avanza en la elaboración de una lectura integral de las políticas abarcando diferentes instancias de producción. Las políticas educativas en tanto políticas públicas son materializadas, puestas en acto tal como lo proponen Ball, Maguire y Braun (2012) en escenarios temporales y espaciales diversos, atendiendo a agendas y prioridades también diversas y yuxtapuestas y en condiciones desiguales de recursos humanos e infraestructurales. Cada política educativa afecta a la población escolar expandiendo sus efectos a la vida social de los sujetos, conlleva valores, presupuestos y opciones que se enmarcan en proyectos políticos más amplios.

Las políticas educativas en Argentina, y especialmente las reformistas, desde fines del siglo XX y principios del XXI se asientan en lógicas descentralizadoras y cuya centralidad es la

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

unidad escolar (Giovine, 2008). Asimismo, es nodal señalar que en las retóricas políticas y reformistas se ensamblan los discursos de la escuela como unidad central del cambio con los discursos de la gestión (Grinberg, 2008), resultando en la producción de dinámicas de responsabilización (Done y Murphy, 2016; Peters, 2016) de los sujetos en la materialización de las políticas. De allí que resulte fundamental, en la analítica de las políticas educativas, llegar a la formas de traducción e interpretación (Ball, Maguire & Braun, 2012) del conjunto de lineamientos que tienen lugar en las escuelas más aun cuando aquello que está puesto en juego es el derecho a la educación.

1.2. Construcción metodológica

Dado el carácter descriptivo de este estudio, el abordaje metodológico supone la combinación de estrategias metodológicas complejas para la consecución de los objetivos y la construcción del objeto de estudio. En ese sentido, el proyecto se propuso como objetivo general caracterizar y producir datos acerca de las políticas públicas en educación, con especial atención a la escolarización secundaria y su puesta en acto en escuelas públicas de la zona norte de la provincia de Santa Cruz.

Para el logro de los objetivos, las tareas de relevamiento de información involucraron la triangulación (Achilli, 2005; Denzin, 1970; Jick, 1979) de técnicas de obtención de información, cuantitativa y cualitativa, así como de unidades informantes. Para ello se obtuvo, procesó y analizó información estadística por radios censales de Caleta Olivia en torno de la Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) según Censo Nacional de *Población*, Hogares y Viviendas 2010. En vinculación con los datos censales se construyeron cartografías elaboradas mediante QGis para mapear las condiciones de vida de los hogares en la ciudad. Asimismo, se analizaron datos educativos a efectos de caracterizar el comportamiento de la matrícula de las escuelas secundarias de Caleta Olivia y establecer las primeras relaciones y comparaciones entre escuelas ubicadas en espacios urbanos con iguales y diferentes índices de NBI. Otra parte del trabajo de campo se compuso de la realización de encuestas a estudiantes y docentes de la muestra de escuelas y luego, más específicamente, la realización de entrevistas en profundidad a docentes. Este diseño metodológico complejo permite una mirada integral de los problemas en cuestión y brinda la posibilidad de problematizar las políticas educativas no sólo desde la mirada cotidiana de su devenir, sino también atender a las diferencias y desigualdades de su puesta en acto.

La selección de las escuelas se realizó sobre la base de la selección basada en criterios o muestreo intencional que, siguiendo a Goetz y LeCompte, (1988), implica que los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que posibilitan la caracterización de un grupo o escenario. Los criterios para la selección de la muestra no probabilística fueron: 1) de orden sociodemográfico atendiendo a la distribución y ubicación de las escuelas secundarias en el espacio urbano con relación a los índices de NBI de los radios censales y grados de fragmentación urbana; 2) de orden educacional atendiendo a tasas de repitencia, retención, sobreedad, promoción y no promoción en las escuelas y a las orientaciones de los ciclos superiores, aspecto clave de la última reforma.

A partir de este procedimiento la muestra se conformó con escuelas cuyos comportamientos de matrícula presentaban valores intermedios, que se encontraban ubicadas en radios censales con diferentes características sociodemográficas, y que en el conjunto de las escuelas abarcaban la mayor cantidad de orientaciones que tienen las escuelas secundarias de Caleta Olivia.

Los espacios urbanos donde están situadas las escuelas secundarias son escenarios de inscripción de estas instituciones y de las prácticas sociales y culturales que realizan

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

estudiantes y docentes (Grinberg, 2017; Grinberg y Abalsamo, 2016; Segura, 2014. Se involucran en ello las condiciones materiales y simbólicas en que se producen los procesos de transmisión cultural, que son históricamente desiguales. Por tal motivo la caracterización sociodemográfica de los emplazamientos escolares es una forma de hacer explícitas las desiguales condiciones materiales en que se ponen en acto las políticas de escolarización.

1.2.1. Fuentes de información y contexto de la investigación

Para la georeferenciación de los radios censales de la ciudad de Caleta Olivia y el análisis de aspectos sociodemográficos de la población se recurrió a datos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas de 2010, resultados definitivos Serie B N°2 Tomo 1 y Cuadro de población ocupada en viviendas particulares por categoría ocupacional y sector en el que trabaja, según sexo y máximo nivel de instrucción alcanzado, año 2010, del INDEC.
Para la caracterización de la escolaridad secundaria a nivel regional y nacional se tomaron como referencia datos de:
-Resultados académicos por escuelas secundarias de Caleta Olivia año 2014. Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz.
-La educación argentina en cifras - Relevamiento anual de 2008. DINIECE- Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina.
-La educación argentina en cifras - Relevamiento anual de 2009. DINIECE- Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina.
-Población de 5 años y más que asistió a un establecimiento educativo por nivel de educación alcanzado y completud del nivel, según sexo y grupo de edad. Total del país. Año 2010. INDEC.
-Relevamiento estadístico anual del Sistema Educativo 2015. DINIEE- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.

Cabe señalar que en Argentina en 2010, la población de 20 años y más tenía educación secundaria completa en el orden del 38,25%, y la tasa de escolarización secundaria sobre la población de 13 a 17 años era de 88,5%. En la ciudad de Caleta Olivia la tasa de escolarización secundaria en la misma franja etárea era de 92,94 %. Según datos oficiales de la provincia de Santa Cruz en 2014 esta ciudad presentaba - en el conjunto de las escuelas secundarias - una retención del 98 %, una promoción del 71 %, no promoción del 27%, repitencia del 20 % y sobreedad del 48 %.
Estos datos muestran una amplia cobertura de la escolaridad secundaria, sin embargo, entendemos son necesarios otros elementos para comprender más profundamente el funcionamiento del sistema educativo. A efectos de contar con más información fue necesario adentrarnos en el estudio de la desigualdad en las escuelas secundarias públicas, especialmente, en aquellas situadas en espacios urbanos con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). El entrecruzamiento de los datos sociodemográficos por radio censal y datos específicos por escuela permitió conocer las formas en que estudiantes y docentes participan del proceso de transmisión cultural, teniendo en cuenta las condiciones sociales de las políticas de escolarización (Grinberg, 2009; Martínez Boom y Orozco Tabares, 2010).
Dadas las características de esta investigación, las agencias oficiales de educación provincial ocuparon un lugar de relevancia y participación activa desde el inicio del proyecto. Como parte del trabajo de campo durante el año 2018 se realizaron encuentros entre autoridades de la Dirección Regional de Educación Zona Norte (DRZN) de Santa Cruz y miembros del equipo de investigación. En el ámbito de la DRZN, conjuntamente con el equipo de supervisores trabajamos en el análisis de los mapas producidos a partir de los datos estadísticos sociales y educativos. En este proceso, teniendo presentes los criterios

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

sociodemográficos y educativos, los objetivos de la investigación y las demandas y preocupaciones de las autoridades de las agencias educativas, definimos la muestra de escuelas con la que trabajaríamos en el proyecto de investigación.
De igual modo la fluidez en las formas de interacción entre el equipo de investigación y el equipo de supervisión de nivel medio favoreció la concreción de comunicaciones con directivos de escuelas. Cuestión central para ingresar a las instituciones educativas y tomar contacto con docentes y estudiantes para realizar las actividades previstas. Cabe resaltar que en cada escuela presentamos a los equipos directivos el proyecto y sus objetivos, a la vez que explicamos qué información se relevaría y cuál sería su destino.

1.2.2. Necesidades Básicas Insatisfechas y georeferenciación

Los datos censales relevados y utilizados en esta investigación corresponden al censo nacional del año 2010 que fue realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de la República Argentina. En el proceso de obtención y análisis de los datos estadísticos de la ciudad de Caleta Olivia pusimos especial atención a los que refieren a Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).
La georreferenciación según NBI es una forma de medición y análisis de la pobreza estructural que identifica carencias críticas a partir de un conjunto de indicadores. Para el INDEC un hogar es pobre por NBI si sufre al menos alguna de las siguientes carencias o privaciones: a) vivienda de tipo inconveniente (vivienda de inquilinato, precaria u otro tipo); b) viviendas sin cuarto de baño; c) hacinamiento crítico (más de tres personas por cuarto); d) hogares con niños en edad escolar (6 a 12 años) que no asisten a la escuela; e) hogares con cuatro o más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe de hogar tiene bajo nivel de educación (dos años o menos en el nivel primario).
Así, la pregunta de la desigualdad social de la ciudad la abordamos atendiendo al índice de NBI de todos los radios censales y los procesamos con un programa informático de los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Estos programas de aplicación están compuestos por subsistemas que operan de manera combinada en el almacenaje, representación y análisis de datos espaciales. De modo que los mapas georreferenciados los realizamos con los datos de NBI de los radios censales usando el método de clasificación de cuantiles y la distribución en quintiles del programa QGis. Así, los radios censales se distribuyen en iguales cantidades entre los quintiles y cada uno de estos se diferencia entre sí por agrupar determinados porcentajes de hogares con NBI. Entonces en los extremos tenemos los quintiles 1 y 5. El quintil 1 incluye a los radios censales que tienen el más bajo porcentaje de hogares con pobreza estructural en la ciudad. El quintil 5 contiene los radios censales con más alto porcentaje de hogares en los que se registra pobreza estructural. Entre los extremos se encuentran tres grupos de radios censales que tienen hogares con NBI en porcentajes intermedios.
Para la presentación y lectura de datos haremos referencia a los quintiles del siguiente modo: quintil 1 = NBI Bajo; quintil 2 = NBI Medio Bajo; quintil 3 = NBI Medio; quintil 4 = NBI Medio Alto; quintil 5 = NBI Alto. De manera que NBI Bajo refiere a radios censales con el menor porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas, y por lo tanto indica los espacios urbanos con menos pobreza estructural.
La decisión metodológica de distribuir los radios censales en quintiles obedeció a la importancia de una caracterización de las condiciones de vida de la población, de un modo que permita ganar la riqueza del detalle en las descripciones y análisis, y al mismo tiempo evitar la fragmentación y dispersión de los datos. Dada la desigualdad y fragmentación urbana trabajar con 5 categorías de la variable NBI nos permitió un mayor detalle en el estudio de la desigualdad escolar.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

1.2.3. Cartografiando el espacio urbano y las desigualdades

Referir a cartografía o la acción de cartografiar el espacio supone, en la perspectiva que aquí proponemos, representar gráficamente en un mapa el espacio social como producción simbólica y material (Foucault, 2006). La cartografía, herramienta metodológica propia de la geografía, resulta potente para describir y analizar las configuraciones de la urbanidad en clave de relaciones de fuerza.
Cartografiar el espacio urbano permite atender a la inscripción sociohistórica y a las consideraciones acerca de las políticas públicas e intervenciones de múltiples agencias y sujetos en esos espacios, como así también incluir las participaciones de otras instituciones, grupos y sujetos en su producción. En este sentido y siguiendo a Diez Tetamanti y Rocha (2016) cartografía es una noción que hace referencia a la idea de mapa pero que se contrapone a la topología y a las representaciones que caracterizan al terreno de modo estático.
Tal como Foucault (2006) lo dijera cuando realizó la analítica del espacio urbano, el espacio se fabrica para la circulación, soporte y materialización del ejercicio del gobierno de la población. Espacio que a su vez es producido por las poblaciones que residen y circulan allí. De modo que el espacio urbano es la producción resultante tanto de las intervenciones gubernamentales como de las acciones de los sujetos que circulan, viven y sociabilizan allí. En la clave que aquí presentamos, los espacios son siempre múltiples, producidos y productores de sentidos.

A partir de la información censal obtenida y de la información estadística educativa se cartografió la ubicación de las escuelas[2] secundarias de la muestra en la ciudad de Caleta Olivia atendiendo el NBI de los radios censales. Puede observarse en la Figura N°1 del mapa de Caleta Olivia la localización de las escuelas según NBI Bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto y Alto.

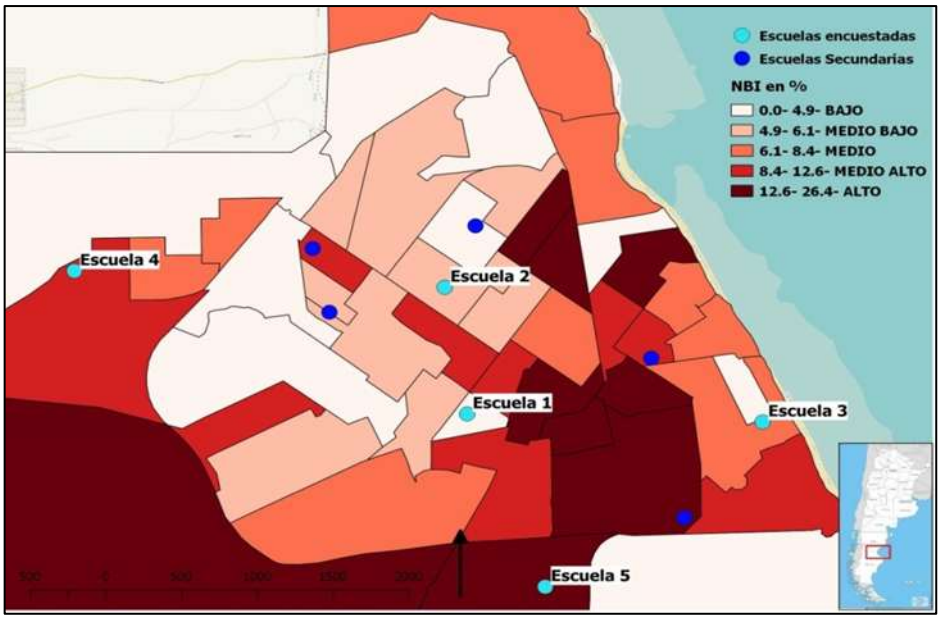

Fig N° 1: Mapa de ubicación de escuelas secundarias provinciales y escuelas de la muestra, y características de radios censales en Caleta Olivia por NBI, según censo nacional 2010-Indec. Fuente: CIRISE- PDTS 538- CIN-UNPA-UNPSJB.

[2] Las escuelas fueron numeradas a efectos de su identificación. Los números son ficticios y no obedecen a criterios de jerarquía.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Describir el espacio urbano según el índice de NBI permite avanzar en la analítica en términos de en qué espacios urbanos de la localidad se concentran mayores niveles de pobreza, cuáles acumulan desventajas en el acceso a la vivienda, salud y educación, qué tipo de accesibilidad a actividades culturales tienen, etcétera.

Las escuelas encuestadas fueron cinco, emplazada cada una en un quintil de NBI, es decir una en NBI Bajo, una en NBI Medio Bajo, una en NBI Medio, una en NBI Medio Alto y una en NBI Alto. Es para destacar que las dos escuelas más recientes de la localidad, Escuelas 4 y 5 de la figura N° 1, se ubican en los sectores con NBI Medio Alto y Alto respectivamente.

Estas escuelas, como otras en la provincia, fueron creadas en el marco de los procesos de reforma estructural del sistema educativo. En el año 2012 se sanciona la nueva Ley de Educación Provincial N° 3305 que, siguiendo los lineamientos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, modifica la estructura del nivel primario y secundario. Como parte de esa nueva estructuración, el nivel primario pasa a tener una duración de 7 años (antes era de 9 años en la EGB) y el nivel secundario pasa de 3 a 5 años de duración. La obligatoriedad se extiende hasta la finalización de la educación secundaria.

En el escenario de transformación del sistema educativo, con una tendencia más democratizadora, se volvió preciso albergar la matrícula de la ex EGB 3 en el ámbito de la educación secundaria (Villagran, 2016). Como parte de ese proceso, pero no sólo, se crearon nuevas escuelas en las áreas urbanas más alejadas del casco céntrico de la localidad, en las que vive la población que atraviesa situaciones de mayores desigualdades sociales. En este sentido podemos afirmar que la creación de escuelas es una intervención política de gobierno legitimada jurídica y socialmente. Sin embargo, a partir del trabajo de campo, observamos cómo las acciones estatales en sus múltiples intervenciones se asientan en lógicas de garantía de derechos que corren el riesgo de precarizarse por las condiciones en que son desenvueltas. De hecho, las escuelas de creación reciente funcionan en instalaciones que pertenecían a las escuelas primarias ubicadas en esos espacios urbanos. En este punto las políticas de reforma del sistema educativo y de creación de escuelas para ampliar la cobertura tornan conflictivas las dinámicas escolares, tanto desde los aspectos infraestructurales como desde las relaciones interinstitucionales.

Como señalamos más arriba, las escuelas nuevas se emplazan en los sectores urbanos con mayores niveles de pobreza estructural, afirmación que se desprende de la descripción de cómo se compone el índice de NBI. En la Fig N° 2 puede apreciarse en detalle la descripción de la composición del NBI de los radios censales en que se ubican las escuelas de la muestra.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

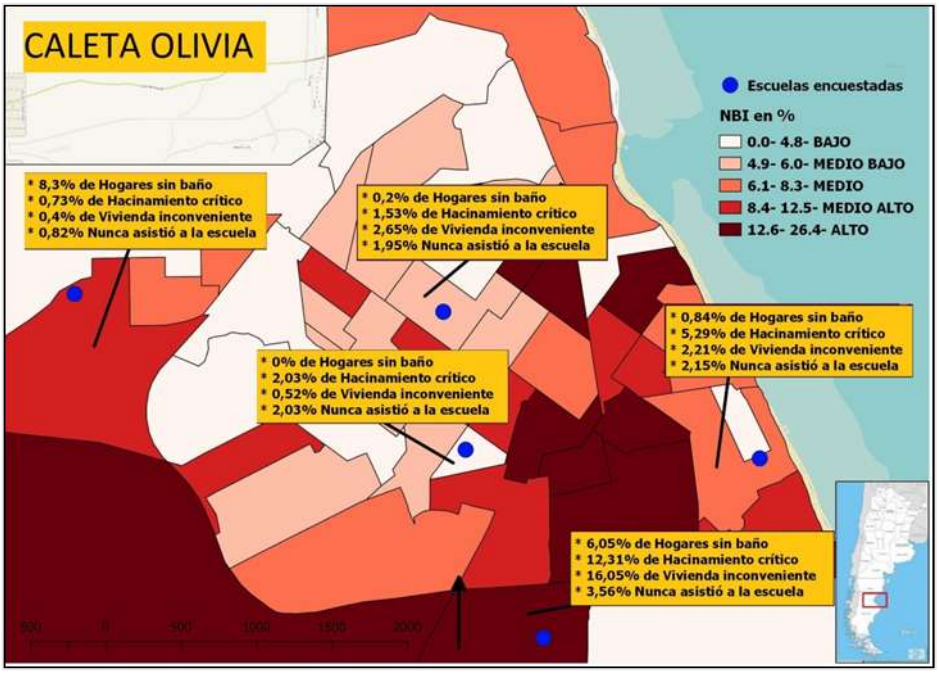

Fig N° 2: Mapa de características de NBI de radios censales de escuelas de la muestra, en Caleta Olivia según censo nacional 2010-Indec. Fuente: CIRISE- PDSTS 538-CIN-UNPA-UNPSJB.

A partir de los datos presentados observamos que los dos radios en los que se emplazan las escuelas secundarias públicas más nuevas de la localidad, reúnen más de un indicador con porcentajes diferencialmente superiores con relación a otros radios censales. Por ejemplo, más de un 6 % de los hogares no tiene baño, mientras que en los demás sectores ese ítem no supera el 0, 84 %. El radio en el que se emplaza la Escuela 5 (NBI Alto) tiene 12,31 % de hacinamiento crítico, superando en 7 puntos porcentuales al resto. Lo mismo sucede con el indicador de vivienda inconveniente (precaria, inquilinato, otro tipo) que se presenta en más del 16% de los hogares que rodean la Escuela 5 ubicada en NBI Alto. En la comparación entre el entorno de la escuela 5 y de la escuela 4 (en NBI Medio Alto), el de esta última presenta porcentajes más alentadores. Entre las razones para ello se puede considerar que en ese sector de la ciudad existe una preponderante presencia de planes provinciales de vivienda y urbanización, cuestión que no sucede en el entorno de la Escuela 5 (NBI Alto).

Con relación al indicador de situación educativa, el radio censal con NBI Alto es el que reúne el mayor porcentaje de personas que nunca asistió a la escuela. Con un 3, 56 % se ubica en el primer lugar de la localidad, sin embargo no es despreciable el hecho de que este porcentaje es mínimo. En este aspecto, de alguna manera se observan los efectos de las políticas educativas y de las políticas de inclusión y asistencia social en la población.

Pérez (2014) advierte que, como parte de las formas de organización urbana, se configuran espacios urbanos más jerarquizados que otros en términos residenciales e inmobiliarios. Esos otros sectores conforman el conjunto de emplazamientos desprestigiados y marcados por las lógicas de autogestión de la tierra, la vivienda y los servicios. De manera que en las diferentes zonas de una ciudad se desarrollan estrategias familiares, formas de apropiación de los espacios y también se configuran estrategias colectivas para la provisión y distribución de bienes culturales y de servicios (Grinberg, 2011). Estos procesos de desarrollo de estrategias y de distribución, son originalmente desiguales, producen y profundizan aún más las desigualdades sociales entre los sectores de la población. Por lo que este tipo de organización de la urbanidad, expresa la concentración de la pobreza urbana en los sectores menos jerarquizados y, a su vez, más alejados del centro comercial y administrativo de la localidad.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

En síntesis, sostenemos que las dinámicas del espacio urbano son efecto de las relaciones de fuerza que se producen de manera situada en articulación con factores de determinación provinciales, nacionales e internacionales. Si bien los espacios urbanos en una ciudad llevan consigo el carácter localista, hay en su producción las marcas de la globalización (Ortiz, 2005). Existen entonces en la configuración urbana, de los sectores y barrios, improntas de crecimiento, de estancamiento, de bienestar, entre otras, que son desiguales entre sí. Hay sectores, sujetos, adultos, niños, ancianos, que se encuentran viviendo en situaciones de mayor precarización de la vida (Butler, 2017) que otros de su misma generación en la misma localidad. Quizás aquí radique la urgencia de problematizar y analizar los efectos de las políticas públicas, en particular las educativas, en sectores con las características recién descriptas. De hecho, la presencia de la escuela, en tanto institución pública de la cultura, marca indudablemente una diferencia y se ubica como parte del esquema de oposición a la precariedad (Butler, 2017) que configuran las poblaciones que residen en esos sectores.

1.2.4. Encuestas y entrevistas: obtención de la información y análisis

En este proyecto de investigación para relevar información en las escuelas utilizamos principalmente encuestas a estudiantes y docentes y entrevistas a docentes.
Las encuestas a los estudiantes fueron de tipo semiestructurado, por lo que contenían preguntas cerradas y abiertas. Entre las cuestiones indagadas mediante este instrumento se encuentran las relativas a las distancias entre el hogar y la escuela, la situación laboral y educativa familiar, las razones de elección de la escuela, las trayectorias escolares, las percepciones sobre la formación recibida y las instancias de compensación en la escuela, y las perspectivas del futuro laboral y educativo.
El procedimiento de relevamiento de información se vio beneficiado por la colaboración de equipos directivos y de docentes. Lo/las directores/as con el personal de las escuelas nos fueron indicando las aulas a las que podíamos ingresar, atendiendo a diversos factores propios de las dinámicas escolares. Por su parte lo/las docentes nos recibieron en las aulas para que distribuyamos y asistamos a lo/las estudiantes durante el tiempo necesario para completar la encuesta. Asimismo, antes de distribuir el instrumento, explicamos a docentes y estudiantes que la encuesta era anónima y que sólo el equipo de investigación accedería a las respuestas, además de informarles los usos que daríamos a las mismas. En total se realizaron 412 encuestas a estudiantes que cursaban primer año (100 encuestas), tercer año (166 encuestas) y quinto/sexto año según la orientación de la escuela (146 encuestas). Esta forma de administración de la encuesta nos permitió contar con visiones de estudiantes que se encontraban en diferentes momentos del recorrido por la escuela secundaria.
Para el abordaje de las respuestas recurrimos al programa de análisis estadístico SPSS a partir del cual generamos una base de datos cuantitativos en la que incluimos el resultado de preguntas cerradas y abiertas. Estas últimas fueron objeto de categorizaciones que implicaron decisiones de corte metodológico y conceptual.
Por otra parte, las encuestas a docentes giraron en torno de su trayectoria laboral y educativa, las percepciones sobre el barrio de la escuela, las ideas sobre la escuela secundaria y la docencia, el uso de TICs y la reforma de la educación secundaria. Estas encuestas fueron autoadministradas en los momentos en que el estudiantado completaba la propia y algunos casos en el horario de descanso en la sala de profesores.
Del análisis de las encuestas de docentes se derivaron entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) con previo acuerdo con los informantes. Las entrevistas se centraron en las formas en que se pone en acto la reforma educativa, especialmente en vinculación con el régimen académico. Desde la perspectiva que asumimos, la comunidad, la

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

escuela, o cuando mucho el barrio y la micro-zona, son el universo natural de la investigación y no se plantean como si fueran dos entes lo educativo y su relación con el contexto social. De manera que desarrollamos un proceso analítico en el cual, continuamente, fuimos poniendo en relación la construcción conceptual y el contexto empírico. La información obtenida a través de las entrevistas la organizamos y analizamos a través del software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. De modo que el resultado fue la construcción de categorías centrales, entendidas como temas de información básica que se identifican en los datos para entender el proceso o fenómeno al que se hace referencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008).

2. Resultados, análisis y discusión

El apartado de presentación de resultados y análisis se organiza en dos ejes donde en el primero se exponen las visiones de los estudiantes sobre la escuela y sobre las compensaciones como una línea de acción política vinculada a la inclusión y permanencia del estudiantado. En segundo eje se realiza una breve descripción de las políticas educativas provinciales más recientes, desde la perspectiva de los docentes, particularmente de aquellas que refieren a las regulaciones incorporadas para el acompañamiento del estudiantado y su permanencia en la escuela.

2.1. Políticas y nuevas regulaciones en la educación secundaria desde la perspectiva de los docentes

El sistema educativo de Santa Cruz y especialmente la educación secundaria, vienen atravesando procesos de reforma desde la sanción de la LEP en el año 2012. Si bien podemos reconocer una etapa propedéutica a partir del año 2009, es en el año 2013 que se ponen en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) las políticas de reforma a nivel de las instituciones. A partir del rastreo documental identificamos los siguientes textos políticos oficiales provinciales:

-Ley de Educación Provincial N° 3305.
-Acuerdo N° 164/12 del CPE: comunica a fin de ese año la implementación para el mes de febrero del año 2013 de la reforma educativa en todos los niveles del sistema educativo.
-Acuerdo N° 211/12 del CPE: modifica la denominación de las unidades educativas de Polimodal a Colegios Provinciales de Educación Secundaria (CPES).
- Resolución CPE N° 26/13: Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Santa Cruz.
-Acuerdo N° 075/14 del CPE: aprueba y entra en vigencia el Régimen Académico de la ESO de Evaluación, Acreditación, Promoción y Movilidad de los estudiantes de Santa Cruz.
-Resolución del CPE N° 3550/15: se aprueba el Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del sistema educativo Provincial. Este documento acompaña como complemento cada Diseño Curricular (DC) de nivel.
-Resolución del CPE N° 0299/17: modifica transitoriamente el Acuerdo N° 075/ 14 para establecer que los estudiantes podrán promocionar al año siguiente superior hasta con tres espacios curriculares adeudados.

Estos textos políticos fueron llegando a las escuelas de diferentes modos y habilitando instancias de tratamiento también diferentes. No es objetivo aquí realizar una descripción

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

cronológica ni de contenido de las políticas[3] sino centrarnos en la puesta en acto y recepción en la escuela y desde la perspectiva de lo/las docentes. Desde las nociones de traducción e interpretación (Ball et al., 2011) nos acercamos a la comprensión de los procesos que tienen lugar en la escuela una vez que las políticas llegan. La interpretación y la traducción son momentos estrechamente vinculados en el trabajo con la política que realizan los docentes y directivos en las escuelas, es decir, refieren a las acciones desarrolladas para la puesta en acto de las políticas. Los procesos de interpretación y la traducción "trabajan" juntos para vincular e inscribir el discurso en las prácticas. Asimismo la recepción, puesta en acto y devenir de las políticas en la vida escolar constituyen momentos con límites delgados de la producción sociopolítica (Villagran, 2019).

2.2. Acerca de las visiones de los estudiantes

Como señalamos más arriba, entendemos que las políticas públicas, en este caso de escolarización, adquieren características particulares en los diferentes escenarios en los que se despliegan y adquieren espesor. Lo/las estudiantes de las escuelas secundarias de la muestra respondieron preguntas abiertas y cerradas que incluían diferentes aspectos con relación a su vida escolar y fuera de la instituciones. Aquí, recuperamos aquellas que refieren a las ideas de lo/las estudiantes acerca de la escuela en general y de las instancias de compensación, aspecto clave de las reformas del régimen académico al que referimos al inicio.
La pregunta que indagó en las visiones de lo/las estudiantes respecto de la escuela en general era de tipo cerrada y para ser respondida se podía seleccionar más de una de las opciones propuestas. El Cuadro N° 1 muestra la distribución de esas ideas expresadas en porcentajes, entre los radios censales escolares con sus diferentes NBI.

Cuadro N° 1: Ideas de los estudiantes acerca de la escuela, por NBI de radio censal escolar, en porcentaje, N=412.

La escuela	NBI DEL RADIO CENSAL ESCOLAR				
	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto
Enseña muy poco	28,1	19,2	40,9	22,0	34,1
Es acompañada por los padres	32,8	42,9	27,3	26,8	18,2
Contiene y entiende a los estudiantes	54,7	49,3	65,9	46,3	50
Es un espacio para hablar de los problemas de los estudiantes	35,9	25,1	36,4	29,3	29,5
Ya no es importante para conseguir trabajo	17,2	12,8	2,3	9,8	20,5
Se preocupa por los problemas del barrio/pueblo	14,1	18,3	29,5	19,5	22,7

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta proyecto Políticas públicas y escolaridad secundaria. Un estudio en la zona norte de la provincia de Santa Cruz, año 2018-2019

Una de las primeras lecturas que puede realizarse de este cuadro es que los porcentajes de las opciones no se presentan fuertemente concentrados en los diferentes emplazamientos, a excepción del NBI Medio donde se destaca que la principal opción tiene una diferencia de 25

[3] Pueden identificarse cuatro ejes en las transformaciones: a) Nueva organización pedagógica e institucional, b) Nueva estructura y 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 (Villagran, 2018).

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

puntos porcentuales respecto de la segunda opción. Aun así e incluso si bien ese porcentaje es alto sigue siendo menos de 50%.

En todos los NBI la respuesta con mayor porcentaje es la que refiere a que la escuela "contiene y entiende a los estudiantes". En NBI Medio y Alto los segundos porcentajes remiten a "enseña muy poco"; en el NBI Bajo y Medio Alto se señala en segundo lugar que "es un espacio para hablar de los problemas de los estudiantes". En NBI Medio Bajo la segunda opción es que la escuela "es acompañada por los padres".

En la comparación de las respuestas dadas en relación con los NBI de los radios censales no se observa una correlación directa dado que los porcentajes no crecen o decrecen siguiendo ese patrón. En este caso la variable de NBI no actúa como determinante ni da cuenta de la fragmentación educativa y social, atendiendo que los porcentajes son similares y las variaciones no son relevantes.

Observamos también que el estudiantado de la muestra considera que la escuela "enseña muy poco" en una variación del 19% al 41%, presentando una expresión de cierta disconformidad del orden del conocimiento. Cuestión que se destaca más en NBI Medio (41%) y Alto (34%). Sin embargo la mayor parte de lo/las estudiantes no señala esta opción como característica principal de la escuela, lo que admite una inclinación hacia un reconocimiento de su tarea como institución de transmisión cultural.

La respuesta dada entre el 2% al 20% del estudiantado respecto de que la escuela "ya no es importante para conseguir trabajo" supone una confianza de lo/las estudiantes en que la escuela contribuirá con una formación útil para el acceso al mundo del trabajo[4], y que por ello se encontrarán en mejores condiciones que si no asistieran.

Otro de los datos a destacar del cuadro N° 1 se enlaza con algunos aspectos relativos a la reforma del sistema educativo en la provincia. Tal como señaláramos, la nueva ley de educación provincial estableció la reforma del sistema educativo con especial foco en la obligatoriedad, en la democratización e inclusión de los jóvenes. En sus preceptos la Ley de Educación Provincial (LEP) N° 3305/12, que se encuentra en vigencia, se asienta en la modificación de la organización pedagógica, institucional y curricular de las escuelas. En ese marco, se produjeron también modificaciones en el régimen académico otorgando mayor flexibilidad a la escolaridad, la evaluación y promoción de espacios curriculares. En orden a ello, podría aseverarse que las respuestas de lo/las estudiantes se inscriben en el escenario de una escuela más inclusiva y contenedora que intenta vencer mandatos y matrices fundacionales elitistas (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016; Giovine y Martignoni, 2011). Lo/las estudiantes identifican que la escuela es un lugar pensado para ello/as, un lugar en el que pueden hablar, en el que son escuchados y contenidos. Este no es un dato menor al pensar en la función social y política de la escuela y los educadores. Hay un reconocimiento del estudiantado: la escuela y los adultos están enseñando al tiempo que conteniendo. Así, la escuela sigue siendo el lugar por excelencia para el encuentro con la cultura, con otros, para la conservación del vínculo intergeneracional (Carli, 2006), para hablar y ser escuchados. Podríamos agregar incluso que la aparición de nuevas figuras en la educación secundaria resulta potencialmente enriquecedora en este aspecto. Por ejemplo, como parte del conjunto de políticas reformistas en la provincia se crearon cargos para realizar funciones de tutoría pedagógica por curso, de asistencia en orientación social y de asistencia psicopedagógica, para acompañar y promover aprendizajes. Si bien este punto no ha sido indagado, podemos proponer que estas figuras son una referencia importante para lo/las jóvenes que ven a la escuela y a los adultos como un lugar de confianza y dadores de atención.

Tanto la lectura respecto de la capacidad de contención de la escuela como la pregunta en torno del saber interroga el lugar de la escuela en general, así como interpela a las políticas

[4] Puede profundizarse los saberes que enseña la escuela, redes de escolarización y mundo del trabajo en Guzmán y Langer (2018).

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

educativas respecto de la distribución del conocimiento que debe ocurrir en la escuela. En el nivel secundario se hace más acuciante cuando de ello depende la continuidad de los estudios superiores. Así, si la masificación se ocupó del ingreso queda el desafío de la enseñanza y el conocimiento en lo que refiere al diseño de políticas para el nivel. Es aquí donde la pregunta por las instancias de compensación adquiere densidad en tanto práctica que permita la retención de la matricula que se vuelve una posibilidad para lo/as estudiantes.

Es así como otro de los aspectos relevados por la encuesta refiere a las instancias de compensación, como un elemento más que comprenden las políticas de escolarización secundaria. En el escenario de transformaciones del sistema educativo se relaciona con el impulso de la revisión de las prácticas de evaluación, acreditación y promoción de los espacios curriculares. Este núcleo de la reforma queda explicitado y regulado en el Acuerdo N°075/14[5] del Consejo Provincial de Educación (CPE). Allí se establece que las instituciones prevean la acreditación de saberes por espacio curricular en diferentes instancias e incluso en diferentes modalidades. Esas instancias de compensación tienen como objetivo acrecentar las oportunidades del estudiantado para la promoción al año siguiente y reducir la repitencia.

La pregunta a lo/las estudiantes respecto de sus ideas sobre la compensación y qué aspectos enfatizan, fue de tipo cerrada con opciones de las que podían seleccionar hasta tres.

Cuadro N° 2: Visión de los estudiantes sobre la compensación, por NBI de radio censal escolar, en porcentajes. N=412.

La compensación es	NBI DEL RADIO CENSAL ESCOLAR				
	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto
Para estudiantes que tuvieron dificultades en la materia	71,9	84,9	70,5	53,7	65,9
Buena posibilidad porque enseña lo que no entendiste en el año	56,3	35,6	59,1	36,6	59,1
Última posibilidad de aprobar y pasar de año	81,3	76,3	72,7	48,8	65,9
Es para los que no estudiaron durante el año	32,8	47	31,8	31,7	36,4
Me sirve y pienso aprobar de esa manera	37,5	18,7	27,3	26,8	13,6
No sirve de mucho	7,8	13,2	9,1	17,1	6,8

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta proyecto Políticas públicas y escolaridad secundaria. Un estudio en la zona norte de la provincia de Santa Cruz, año 2018-2019

Del análisis respecto de las ideas sobre compensación, se desprende que las respuestas se concentran más claramente en dos NBI de radios censales. Así, en el NBI Bajo la opción más señalada fue que la compensación es la "última posibilidad de aprobar y pasar de año" (81,3%) y en NBI Medio Bajo la respuesta con mayor porcentaje fue que es "para estudiantes que tuvieron dificultades en la materia" (84,9%). En NBI Medio, Alto y Medio Alto las tendencias son similares, aunque en este último los porcentajes presentan algo más de dispersión. Como una particularidad de las respuestas resulta interesante que en todos los NBI, respecto de los destinatarios de las compensaciones, haya una muy marcada tendencia a señalar que "es para quienes tuvieron dificultades en la materia" en comparación con la opción "es para quienes no estudiaron durante el año". Asimismo, en todos los NBI en tercer lugar aparece que la compensación es una "buena posibilidad porque enseña lo que no

[5] Régimen académico para la Educación Secundaria Obligatoria de evaluación, acreditación, promoción y movilidad de los/las estudiantes de la provincia de Santa Cruz.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

entendiste en el año". Los menores porcentajes, también en todos los NBI, refieren a que "no sirve de mucho".
Teniendo en cuenta que en todos los NBI se destacan las opciones relativas al acompañamiento a estudiantes con dificultades en las materias y que es una oportunidad para la promoción al año siguiente, las instancias de compensación son ubicadas en el espectro de las posibilidades de aprender los contenidos curriculares y de mantenerse en una trayectoria escolar deseable. El Acuerdo N° 075/14 del CPE prevé la compensación de espacios pendientes, la compensación de asignaturas en las que los alumnos presentan dificultades y la compensación de aprendizajes en el caso de inasistencias reiteradas. Estas instancias de acompañamiento institucional se proponen dentro del año escolar de acuerdo al seguimiento del estudiantado.
A su vez, entre el 13,6% y el 37,8% de los/las estudiantes considera que la compensación le sirve. Porcentajes superiores a los que consideran que la compensación no sirve de mucho (6,8% al 17,1%). A partir de estos datos y del trabajo de campo en general es posible caracterizar las dinámicas de puesta en acto y devenir de las políticas educativas, en este caso con relación a la compensación, como parte del nuevo régimen académico de educación secundaria. El estudiantado da cuenta de que la compensación le sirve para aprender, que es una buena posibilidad para que le enseñen contenidos de una materia y así aprobar. Es decir, que estas instancias no serían sólo de acreditación sino que se están constituyendo en momentos para la explicación, comprensión y apropiación de saberes.
Es esa flexibilidad en los tiempos y modos de la escolaridad la que resulta beneficiosa si se la piensa en términos de aprendizajes y sostenimiento. Tal como destacáramos anteriormente, desde la LEP vigente y los lineamientos que de allí emanan, se promueve un sentido más inclusivo y contenedor del estudiantado. Si bien aquí no nos dedicamos a describir cómo las instancias de compensación se articulan con otras acciones institucionales, es preciso señalar que, en el marco de la reforma y de la nueva secundaria, se instrumentan formas de acompañamiento a las trayectorias y dispositivos particulares de seguimiento[6] que son ampliamente reconocidos por el estudiantado.

2.3. La perspectiva de los docentes

Las políticas recientes en el sistema educativo provincial abarcan múltiples aspectos que se enmarcan en lineamientos nacionales y concertados federalmente. Siguiendo los planteos de este informe nos enfocamos en las nuevas regulaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje y, centralmente, en aspectos relacionados a las instancias de compensación y las inasistencias.
En el abordaje de estos aspectos del régimen académico recuperamos fragmentos de entrevistas a docentes de las escuelas situadas en los NBI Medio Alto y Alto. Así, traemos los dichos de una docente que se expresa sobre los cambios en las regulaciones y los efectos en la dinámica escolar:

> *"A mí me parece que hay cosas de los cambios que no están funcionando. Pareciera que los chicos la tienen más clara que nosotros. Porque ellos se saben la normativa. Con cuántas materias pasan, que pueden faltar lo que quieran, que igual hay que*

[6] Ver Villagran (2019) El dispositivo está de moda: dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria (En prensa).

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

> *aprobarlos, que pueden compensar varias veces y rinden sólo algunitos contenidos. ¡No todos! Como antes cuando te llevabas materias"* (Roxana, docente Escuela 4)[7].

La normativa en la escuela tiene una presencia fundamental y de hecho, según relata la docente, el estudiantado "la tiene más clara" que el cuerpo docente y directivo. Ese saber elaborado a partir de la normativa permite al estudiantado hacer uso de las modalidades e instancias de aprobación. Incluso, tal como es expuesto por la docente, las instancias de compensación parcializan el contenido curricular. Posiblemente la lectura de que "los cambios no están funcionando" indique la contraposición de los efectos de las políticas con el deseo de cómo quisiera la docente que sean las cosas. De allí se desprende la vivencia del carácter imperativo de las políticas, ese "hay que aprobarlos igual" es una expresión rotunda. A su vez el hecho de "compensar varias veces" se teje complejamente con la asistencia fluctuante a la escuela, así lo expresa otra docente de otra escuela:

> *"(...) el 075 habla, vos podés faltar dos meses y vas un día y te tienen que poner nota por ese día que fuiste. Es súper injusto además porque para el chico que va siempre, que se preocupa y el otro que no fue nunca y apareció a fin de año y te hizo un trabajito que es de lo más tonto que puede haber, y lo tenés que aprobar porque vino (...) ellos saben, o sea, ellos son los primeros en enterarse cuando llegan las resoluciones y esas cosas. Y eso de la compensación también viste, van dos días y quieren aprobar todo lo que no hicieron en el año* (Elena, docente Escuela 5).

La vivencia imperativa de las regulaciones tiene una impronta fuerte en varios de lo/as docentes entrevistado/as. Esta vivencia se conjuga con nociones de injusticia y otros sentires negativos sobre las políticas, que son concretamente los efectos de las políticas en la vida escolar. Es para destacar también el reconocimiento del saber que el estudiantado produce a partir de los textos políticos y cómo el ejercicio de sus derechos se lee en clave negativa por parte de los docentes. Sin embargo, las instancias de compensación se instituyen como tiempos y espacios de posibilidad, tanto para el estudiantado como para los docentes, aun cuando los resultados no son los esperados:

> *"hay muchas posibilidades de poder compensar. Tienen todo su espacio a fin de año. Tienen espacio para compensar si les va mal, pero hay algunos que los hacen otros no. O para rendir, se anotan y no vienen. O si vienen no estudian. O te dicen: no sabía que tenía que estudiar tal o cual cosa"* (Olga, docente y profesora tutora. Escuela 4).

En el contexto de las instancias de compensación, se produce un campo de negociación plena. En ese anotarse y no asistir, entre ir y venir, se conforma un terreno de negociación que prevé la renovación constante, flexible y maleable. El estudiantado establece su disponibilidad horaria y, frente al incumplimiento en los compromisos pautados de entrega de trabajos, retoman la negociación a partir del establecimiento de nuevos términos. Allí, los elementos/aptitudes necesarios para establecer la negociación son: la presencia en la escuela (propia o a través de los tutores), la capacidad discursiva para establecer los términos, ya sea en la extensión de plazos como en la inclusión o no de contenidos y por último la monitorización de la situación (Cestare, 2018). Así, los aprendizajes son apropiados por lo/las estudiantes, aunque de manera desigual, en lo concerniente al desarrollo de capacidades para establecer estrategias propias a fin de resolver determinadas situaciones.
La regulación de las conductas (Foucault, 2000; Popkewitz, 1994; Rose, O´Malley & Valverde, 2012) que producen las políticas se expresa en dar cuenta del propio desempeño.

[7] Los nombres de las entrevistadas son ficticios.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Así, como se evalúan o se trabajan ciertos contenidos, también debe quedar perfectamente claro cómo se evaluará y que intervenciones realizó el/la docente para evitar la desaprobación del estudiantado:

> *"(...) Es una hoja oficio donde hay cuatro cuadraditos donde ponemos el alumno, el curso, el docente, materia, ponemos etapa de compensación que es febrero, el horario, y se ponen contenidos pendientes. Porque ahora el alumno se lleva contenidos, no se lleva la materia. Ponemos también si el alumno tiene que traer algo en particular. También ponemos cómo lo vamos a evaluar, si va a ser escrito u oral, si va a ser un trabajo práctico y la defensa. También hay un punto de observaciones y este año la ayudante de la asesora pedagógica nos pidió que aclaremos por qué no aprobó, si asistió o no al período de compensación de diciembre"* (Almendra, docente Escuela 5).

Observamos cómo las políticas producen efectos regulatorios de las conductas. Por medio de estas regulaciones se pretende encauzar voluntades aludiendo a prácticas y discursos, saberes, regímenes de enunciación que organizan las posibilidades de la experiencia produciendo subjetividades. Mismas que son normalizadas a través de tecnologías regulatorias.
En suma, en el marco de la "nueva secundaria" en la provincia de Santa Cruz se definieron nuevas regulaciones de las trayectorias estudiantiles también dirigidas a la revisión y re-organización de las prácticas pedagógicas. Las nuevas regulaciones en la educación secundaria santacruceña, persiguiendo garantizar la obligatoriedad y la inclusión de jóvenes, estarían produciendo una flexibilización, no sólo de la escolaridad de lo/las estudiantes sino que, fundamentalmente, de las prácticas de enseñanza y evaluación.

2. CONCLUSIONES

Este artículo tuvo como propósito informar algunos resultados de investigación producidos en el marco del PI de Políticas Públicas Sociales "Políticas públicas y escolaridad secundaria. Un estudio en la zona norte de la provincia de Santa Cruz". Para ello nos enfocamos en la puesta en acto de las políticas públicas y su vinculación con la desigualdad urbana.
En la extensión del texto procuramos sostener la hipótesis que las políticas se ponen en acto como un proceso complejo y de permanente redefinición que no es lineal sino que provoca procesos en las escuelas que, incluso, pueden volverse opuestos a aquellos que se esperan. En esta línea, las políticas no son "implementadas" sino puestas en acto, produciendo la regulación y gobierno de la vida escolar (Villagran, 2019).
En este sentido, entendemos que las características sociodemográficas de los emplazamientos escolares no son un telón de fondo sino su escenario de inscripción. La comparación entre las condiciones materiales de los barrios y sectores urbanos donde se ubican las escuelas hace visible las diferencias y brechas de infraestructura y con ello los efectos de las luchas que se ponen de manifiesto en la planificación urbana. Además, la puesta en relación de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) por espacios urbanos permitió lecturas en clave territorial para caracterizar las condiciones sociales en las que se ponen en acto las políticas de educación secundaria en instituciones de educación pública. En este proceso resultó relevante el trabajo cartográfico para la creación de relaciones entre espacio urbano, desigualdades sociales y ubicación de escuelas secundarias públicas. En los resultados aquí presentados – ideas acerca de la escuela y la compensación - no hay elementos concluyentes para afirmar que existen correlaciones entre las respuestas y los NBI de los radios censales. Es decir, no crecen o decrecen los porcentajes de las respuestas en función del NBI.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Las visiones de los estudiantes respecto de la escuela como aquella que contiene y entiende, dan cuenta de que existe una valoración con tendencia positiva tanto por la función de contención que reconoce el estudiando como por la importancia que le adjudican para la obtención de trabajo. Inclusive aunque haya estudiantes que expresen cierta disconformidad con la escuela porque consideran que enseña muy poco, la mayor parte no ha elegido esta opción. Puede así observarse la prevalencia de una percepción de la escuela como lugar de circulación y distribución de conocimientos. Aun cuando, como señalamos, esta imagen requiere preguntarse por los procesos de distribución social del conocimiento que encuentran en la pregunta por la compensación un punto clave de problematización.

Respecto de las ideas acerca de la compensación, los estudiantes destacan que es una instancia relevante para aprobar espacios curriculares y pasar de año, como así también que es para quienes tuvieron dificultades en la materia. Lo/las estudiantes también perciben a la compensación como un tiempo en que en la escuela se enseña lo que antes no fue entendido y por lo tanto supone posibilidad de aprendizajes. Estos elementos permiten señalar que entre lo/las estudiantes circula una visión favorable hacia la compensación y las formas en que se realiza. Esto puede vincularse con la percepción que tienen lo/las estudiantes de que la escuela los comprende, teniendo en cuenta que las prácticas evaluativas están perdiendo cierta rigidez e involucran procesos de negociación en el aula. Sin embargo, desde la perspectiva de lo/las docentes hay cosas que consideran no deseables a partir de ciertas pautas que se habilitan por el régimen académico, como son las de asistencia mínima para que lo/las estudiantes mantengan su regularidad en las materias. También expresan desacuerdo con las formas en que se desarrollan las evaluaciones en el período de compensación, en cuanto a la fragmentación del contenido escolar, el corto tiempo que se destina para esa instancia y la posibilidad de la que algunos estudiantes se apropian para negociar su evaluación.

En el proceso de compensación se ponen de manifiesto prácticas de agenciamiento por parte de lo/las estudiantes y sus familias, para hacer valer su derecho a permanecer en el sistema educativo. En términos generales podemos decir es un reconocimiento a la escuela como institución socialmente valiosa para la población que expresa su interés en recibir lo que esta ofrece.

Asimismo es relevante el hecho de que para lo/las estudiantes no es lo mismo ser parte de la escuela que no serlo. De hecho, las modificaciones en las dinámicas escolares, que en algunos casos producen malestar en el cuerpo docente, son aquellas que permiten a lo/las estudiantes sostenerse en la escuela.

En síntesis, este trabajo profundiza sobre la puesta en acto de las políticas públicas vinculadas a la escuela secundaria de la provincia de Santa Cruz, las características que adquiere la escolaridad secundaria y las formas de vinculación con la desigualdad urbana, mostrando las visiones de los diferentes actores institucionales. Ello en el contexto de los espacios urbanos y las dinámicas escolares particulares donde se desenvuelven las vidas de los sujetos, quienes configuran y son configuradas por las prácticas cotidianas de las que son parte.

Sin priorizar una mirada, este trabajo tiene la intención de servir a la descripción y problematización de la regulación y gobierno de la vida escolar, en este caso, producidos en y con la puesta en acto de políticas de escolarización

3. RECOMENDACIONES

Es propósito de la investigación que la información obtenida y los resultados producidos sean dispuestos y circulen en ámbitos de decisión sobre políticas sociales, especialmente las educativas, como una forma de interacción entre la Universidad y diferentes organismos de

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

gestión pública. Ello como un aporte de conocimiento situado y sistematizado para la toma de decisiones informada.

En términos del diseño de políticas públicas en la materia quedan algunos aspectos claves para su consideración. En primer lugar, la centralidad y valoración de la escuela por parte de lo/las estudiantes. Ello incluso más allá de todas las imágenes de crisis que desde los *massmedia* pesan sobre ella. Seguidamente, esa imagen no deja de asociarse al lugar valorado que está teniendo la capacidad de ofrecer alternativas a una evaluación que devenga en aprendizaje. Este es probablemente una cuestión clave que surge en las entrevistas con lo/as docentes. Así el desafío para las políticas públicas radica en la necesidad de construir una infraestructura para la escuela en donde enseñar, aprobar y aprender no se vuelvan antinomias.

Ello como parte de un debate central que remite a las formas en que la ciudadanía hace uso de su derecho a la educación secundaria en diferentes contextos sociales y urbanos. De esta manera, también podría profundizarse la información y conocimientos acerca de las vinculaciones entre educación secundaria y desigualdades sociales en la región. Particularmente en lo que refiere a la población de Caleta Olivia considerando los impactos económicos y sociales de las fluctuaciones en la producción extractiva petrolera.

4. AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de la Patagonia Austral por gestionar el financiamiento de esta investigación. Al CONICET que permite el sostenimiento de la investigación a partir de la formación de los investigadores y becarios que conforman el equipo.

5. REFERENCIAS

ABRAMOVICH, V y Pautassi, L (2009) El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales en *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos,* Abramovich Víctor y Pautassi, Laura, compiladores, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2009, pp. 279-340. https://doi.org/10.18356/a48f3cca-es

ACHILLI, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

BALL, S. (2011) "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas", en *Propuesta Educativa* Número 36 – Año 20 – Vol 2 – Págs. 25 a 34

BALL, S. Maguire, M. & Braun, A. (2012), *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*, Londres y Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.18175/vys4.1.2013.06

BAUMAN, Z (2007) *Vida de consumo*, Buenos Aires: FCE

BOCCHIO C; Villagran, C y Grinberg, S (2016) Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar, en *Revista Archivos analíticos de políticas educativas*, Arizona, vol. 24 p. 1 – 24. https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057

BOCCHIO, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. Education Policy Analysis Archives, 24(29), 1-26. Recuperado de https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

BONETI, L. (2017) Políticas públicas por dentro. CABA: CLACSO.

CARDARELLI, G y Rosenfeld, M (2005) *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*, Buenos Aires: Paidós.

CARLI, S. (2006) *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales.* Material de estudio de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de UNQ. en http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf recuperado junio 2019. https://doi.org/10.35537/10915/61465

CASTEL, R (1997) La nueva cuestión social en *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Buenos Aires: Paidós. https://doi.org/10.24215/18521606e083

DENZIN, N. (1970) The Research Act in Sociology, Chicago: Aldine.

DIEZ TETAMANTI, J. M. y Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Dunas, Pelotas, Brasil. Revista Geográfica de América Central, vol. 2, núm. 57, pp. 97-128. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. https://doi.org/10.15359/rgac.57-2.4

DONE, E. & Murphy, M. (2016). The responsibilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *39*(1), 142-155. Recuperado de https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1243517

FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, Territorio y Población*, Buenos Aires: FCE.

FOUCAULT, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976).* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

GABBAI, M.I. (2013). "La construcción social de la experiencia estudiantil: vinculaciones entre las trayectorias sociales y escolares desde una perspectiva socioeducativa". En: Kaplan, C. y Bracchi, C. (comp.) Imágenes y discursos sobre los jóvenes. EULP-ISBN en trámite. Edulp. https://doi.org/10.35537/10915/71353

GIOVINE, R. (2008). Nuevos escenarios, nuevas figuras y actores en el gobierno educativo: De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación de las escuelas. Memoria Académica. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6096/ev.6096.pdf. https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bdr7.20

GIOVINE, R. y Martignoni, L. (2011) La escuela media bajo el mandato de la Obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 84, p. 175-194. Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br. https://doi.org/10.1590/s0101-32622011000200002

GLASER, B. y Strauss, A (1967) El muestreo teórico en *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.9.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20muestreo....pdf

GOETZ, J. y LeCompte M (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GOROSTIAGA, J. (2012) Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? Revista Uruguaya de Ciencia Política, vol. 21, núm. 1, pp. 141-159 Instituto de Ciencia Política, Montevideo, Uruguay. https://doi.org/10.26851/rucp.28.2

GRINBERG, S (2017). Viver e estudar nas favelas do Sul global: modulações gerenciais das biopolíticas da vida urbana Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, p. 57-76, out./dez.

GRINBERG, S. y Abalsamo, M. (2016) La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA, en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf. https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400003

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

GRINBERG, S., Pérez, A. y Venturini, ME (2012) Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad: las lógicas de la razón gubernamental en la era del gerenciamiento. Un estudio en escuelas de Educación Básica de la provincia de Santa Cruz, en P*árrafos Geográficos*, Trelew, 2012 vol.10 n°1. P 275 - 303 issn 1666-5783. https://doi.org/10.18294/rdi.2019.176027

GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

GRINBERG, S. (2009) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección EN *Archivos de Ciencias de la Educación* | AÑO 3 | Nº 3 | pp: 81-98. https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2016.0002.07

GRINBERG, S. (2015), Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de la escuela. *Propuesta Educativa* Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 123 a 130.

GUBER, R. (2005). *El salvaje metropolitano.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

HARVEY, D (2004) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural.* Buenos Aires: Amorrortu.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México, México: Mc Graw Hill.

JICK, T. (1979). Mixing methods: triangulation. En *Administrative Science Quarterly*, *24*(4), 602-611. https://doi.org/10.2307/2392366

KESSLER, G (2014) Tendencias contrapuestas en educación, salud y vivienda, en *Controversias sobre la desigualdad,* Buenos Aires: FCE.

KESSLER, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO. https://doi.org/10.15420/ecr.2017:19:3

KRICHESKY, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. De *Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* Año 3 no. 3. Resistencia : Universidad Nacional del Nordeste - Centro de Estudios Sociales. https://doi.org/10.30972/dpd.33787

LANGER, E. y Cestare, M. (2014) Dispositivos pedagógicos, luchas de padres por la escolarización y contextos de pobreza urbana en Caleta Olivia/Santa Cruz. *Alas, Controversias y concurrencias,* Vol. 6, N° 10, pp. 87-106. México.

LO VUOLO, R. (2005) *La pobreza… de la política contra la pobreza*, Centro Interdisciplinario para el estudio de las políticas públicas (CIEPP), Buenos Aires: Miño y Dávila. https://doi.org/10.30972/fhn.0163443

MARTÍNEZ BOOM, A y Orozco Tabares, JH (2010) Políticas de escolarización en tiempos de multitud, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre.

MIRANDA, E. (2001). La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. *Reunión de LASA Latin American Studies Asociation 2001*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230103

ORTIZ, R. (2005) *Otro territorio, ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires: UNQ.

OSZLAK, O. (2006) Burocracia estatal, política y políticas públicas en *POSTData* Revista de Reflexión y Análisis Político. Vol. XI, 2006, Abr: Buenos Aires, Argentina

PÉREZ, A (2009) De la escuela del pueblo a la escuela del barrio: educación y subjetividad en un contexto de re-configuraciones territoriales a principios del siglo XX. El caso de

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Caleta Olivia, en Silvia Grinberg y otros (comp) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos.* Buenos: Libros Edición Argentina. https://doi.org/10.19137/qs.v2i0.746

PÉREZ, A y Venturini M.E.(2011) Territorio y desigualdad educativa: el caso de Caleta Olivia, Santa Cruz" en Silvia Serra y otras (coord.) *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuetros y desafíos,* Rosario: Laborde Editor.

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, UNQ. https://doi.org/10.35376/10324/2823

PETERS, M. (2016). From State responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the Market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *38*(1), 138-145. https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1163854

POGGI, et. al. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. - 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.

POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid, España: Morata.

PREVOT-SCHAPIRA, M. F. (2006) La ciudad de México, el PRD en el poder. Territorios de la participación y gobierno de la ciudad, en Isidoro Cheresky *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*. Buenos Aires: Miño y Dávila. https://doi.org/10.4000/nuevomundo.58936

PREVOT-SCHAPIRA, M.F. (2002) Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades en EURE (Santiago) v.28 n.85. https://doi.org/10.4067/s0250-71612002008500003

PUIG, F. y Pedró, I. (1999). Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

ROSE, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno en R*evista Argentina de Sociología, año/vol 5, núm 08.* Buenos Aires, pp 113-152.

ROSE, N., O´Malley, P. y Valverde, M. (2012) Gubernamentalidad. En *Astrolabio Nueva Época*, (8), 113-152.

SARAVÍ, G. (2007) Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina, en Gonzalo Saraví (editor) *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina.* Buenos Aires; Prometeo. https://doi.org/10.18356/ec9aa7ef-es

SASSEN, S. (2014) La ciudad global, introducción a un concepto, en Revista digital *Globalización* del Centro Latino Americano de Ecología Social (CLAES) Montevideo.

SCRIBANO, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo.* Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

SEGURA, Ramiro (2014), "Desigualdades Socio-Espaciales en Ciudades Latinomaericanas. Dos Problemas, una Paradoja y una Propuesta", en *Revista Aporía Jurídica, Revista de Estudios Jurídicos y Sociales,* N° 7;6 pp 11-43. Sennet, R. (2009) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo,* Barcelona: Anagrama. https://doi.org/10.14409/dys.v1i15/16.5485

STEINBERG, C. (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: Nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(109). https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1885

SOUTHWELL, M. (2011) Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. En *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 67-78, jan.-jun. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.6i1.0006

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

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

TIRAMONTI, M. G. (2007) Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 1(1). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf. https://doi.org/10.35537/10915/66738

VENTURINI, ME. (2009) Configuraciones barriales-escolares en la era de gerenciamiento en contexto de pobreza, en Silvia Grinberg y otros (comp) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos.* Buenos: Libros Edición Argentina.

VILLAGRAN, C. (2018) Tecnologías y efectos de reforma. Análisis de la recepción y puesta en marcha de la reciente reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz, en Revista *Espacios en blanco. Serie indagaciones*. Buenos Aires. https://doi.org/10.35537/10915/31545

VILLAGRAN, C. (2019) El dispositivo está de moda: dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria. *Textos y Contextos desde el sur*. Comodoro Rivadavia: UNPSJB. (En prensa). https://doi.org/10.18235/0001002

ZIEGLER, S y Nobile, M. (2014) Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, octubre-diciembre, 2014, pp. 1091- 1115 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. https://doi.org/10.12802/relime13.1910

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.