

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"

## "Dejando cosas en el camino". Las regulaciones y los efectos en la subjetividad de los docentes

ISBN 978-987-575-164-4

Ana Mariela Cestare<sup>i</sup>  
mcestare@hotmail.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

Enmarcado en el proyecto "Dispositivos pedagógicos, distribución y acceso a la cultura en la sociedad del gerenciamiento: tensiones y disputas en tiempos informacionales"<sup>iii</sup> el trabajo que presentamos analiza entrevistas realizadas a docentes en donde indagamos los efectos en la subjetividad producidos por los cambios en las regulaciones expresadas en los textos oficiales de reforma. La escuela en la provincia de Santa Cruz atraviesa procesos de cambios iniciados en la última década del siglo pasado que continuaron, con otro signo, en el siglo actual. Bajo las modificaciones en la legislación, las regulaciones en la vida escolar asumieron dinámicas propias en un escenario que se caracteriza por diversos problemas; sostenemos que esas regulaciones irrumpen y atraviesan las dinámicas escolares en su cotidianeidad produciendo y dejando a su paso efectos en la subjetividad de los docentes.

Desde la perspectiva de la sociología política, las reformas se vuelven tecnologías políticas, esto es, tecnologías de regulación, prácticas vinculadas al gobierno y autogobierno de las conductas. Como sostienen Popkewitz (1994) y Ball (2007) las reformas tienen consecuencias en la estructuración del yo. Las reformas interpelan al sujeto produciendo en él la auto-observación: ver-se, analizar-se, juzgar-se, culpabilizar-se. Entendemos que "la reforma" en tanto práctica y tecnología de poder se vincula con la regulación, con la conducción y autoconducción de los sujetos. La retórica de la reforma y la apelación a las competencias, a la evaluación, la productividad y la responsabilidad estaría generando lo que Ball (2013) denomina una nueva clase de sujeto moral. Este nuevo sujeto se encuentra impelido a asumir cambios en los modos en que nos pensamos a nosotros mismos, cambios en los criterios y las normas que utilizamos para juzgar y posicionarnos frente a la profesión, frente a los otros y frente a nosotros mismos.

### Palabras Clave

Regulaciones, efectos, docentes, subjetividad

<sup>i</sup> (UNPA-UACO)

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

<sup>iii</sup> Dirigido por la Dra. Silvia Grinberg.

## 1. Introducción

Pretendemos en este trabajo aproximarnos a algunos efectos que la reforma, en tanto política de regulación, produce en los sujetos. Aquí nos referiremos a la reforma escolar acontecida en los últimos años. Específicamente en el caso de la provincia de Santa Cruz 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 comienza a nivel de las escuelas en el año 2013. Presentaremos el análisis de algunos aspectos relevantes de las entrevistas realizadas durante los años 2014 y 2015 en escuelas secundarias de la ciudad de Caleta Olivia.

Siguiendo a Popkewitz (1996) las políticas de reforma son "(...) un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado" (Popkewitz, 1994a: s/d). Este autor define a las reformas como prácticas sociales y políticas que "(...) tienen consecuencias significativas tanto para los procesos de legitimación como para la estructuración del yo" (Popkewitz, 1994b: 154). Las reformas escolares hacen énfasis en la capacidad y responsabilidad individual de los sujetos (Popkewitz, 1987, 1994b, 1996, 1997, 2000). Sostiene que las diversas prácticas de la escuela contienen sistemas de reglas que imponen qué y de qué forma hablar de la educación, quiénes pueden hacerlo, cómo se estructura la voluntad, cómo se producen los deseos y disposiciones y, vinculado a la noción productiva del poder, cómo se vislumbran posibilidades.

Por otra parte pero en sentido similar, Ball (2002) entiende que las reformas utilizan tecnologías políticas que tienen como objeto a los sujetos de las instituciones. "La reforma no cambia sólo lo que nosotros hacemos. Cambia también quién somos - nuestra "identidad social" (Bernstein, 1996, p. 73). Esto es, en la reforma de la educación "se trata de los poderes que vinieron a abatirse sobre la existencia subjetiva de las personas y de sus relaciones mutuas" (Rose, 1989 p. IX)" (Ball, 2002, p. 5). Se centra en cómo se "reforman" relaciones y subjetividades.

Ball retoma aportes de Rose para explicar cómo a través de tecnologías políticas los sujetos son llamados a ser empresarios de sí mismos. Analiza que las políticas de reforma acuden a términos como "libertad", que en el marco de la retórica reformista indica que los sujetos tienen márgenes más amplios de movimiento. Pero señala que esto en realidad lo que muestra es un nuevo tipo de control o regulación por parte del Estado. Estas son tecnologías políticas de reforma que hacen intervenciones discursivas para interpelar a los sujetos-objeto de las políticas educativas.

Las reformas interpelan al sujeto produciendo en él la auto-observación: ver-se, analizar-se, juzgar-se, culpabilizar-se. Entendemos que "la reforma" en tanto práctica y tecnología de poder se vincula con la regulación, con la conducción y autoconducción de los sujetos. Con relación a las tecnologías Foucault señala que:

(...) debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990, p.48)

Las tecnologías no son pensadas por Foucault de modo separado, sino que se producen de modo interrelacionado. Las tecnologías constituyen procedimientos prácticos a través de los cuales los sujetos nos observamos a nosotros mismos, advirtiendo nuestras faltas, habilidades, nuestra moral; son procedimientos sobre nuestro pensamiento y conducta.

Desde esta perspectiva es que nos acercamos a la comprensión de cómo viven los docentes esas interpelaciones que se realizan desde el ámbito oficial y qué efectos van produciendo y dejando en la subjetividad.

## **2. Aspectos metodológicos**

La investigación se realiza desde el enfoque etnográfico siendo la entrevista la principal estrategia para la obtención de la información. Consideramos que este enfoque que se centra en recuperar el relato de los protagonistas, en generar vínculos de confianza y una estadía prolongada en el campo aporta a la comprensión de las dinámicas cotidianas escolares y a cómo en ellas confluyen múltiples aspectos que la determinan. No sería posible aproximarse a la experiencia de los docentes, a cómo viven las regulaciones operadas desde las agencias oficiales, concretamente, a los sentires y efectos que esas regulaciones producen en la subjetividad, si no es a través de una perspectiva de estas características.

En este sentido la obtención de la información se produjo a través de observación participante, entrevistas, entrevistas flash, elaboración de registro, grupo focal, todo ello, procurando recuperar lo más fiel posible los relatos de los actores escolares.

Las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, y en las que aun continuamos, son escuelas públicas alejadas del centro de la ciudad. Una de ellas, creada en el año 2013, recibe estudiantes del barrio en el que se encuentra emplazada. La otra, cuenta con treinta años historia y su matrícula se compone de estudiantes de distintos puntos de la ciudad. Ambas escuelas se caracterizan por recibir alumnos repitentes y/o con situaciones escolares conflictivas, como así también ambas se encuentran emplazadas en barrios de fuerte conflictividad social. En cuanto a los

docentes, la mayoría elige estas escuelas como lugar de trabajo y concentración de sus cargas horarias.

### **3. Los efectos de la regulación y los docentes**

Los procesos de subjetivación, desde la perspectiva de Foucault, se expresan en la copresencia y tensión entre cuatro elementos en conflicto y movimiento constante que conforman lo que el autor llama las técnicas de producción de subjetividad (Foucault 1990). Estas se definen por técnicas materiales, referidas a las relaciones de los sujetos con sus cuerpos que implica modos de cuidarlo, hacer uso de los placeres, técnicas éticas, referidas a las normas morales de una sociedad, técnicas de saber y verdad, en donde los sujetos luchan por buscar la verdad sobre sí y el eje de lo esperable, donde se construyen las expectativas sociales coagulando las ambiciones personales de cada actor. Este repertorio de técnicas en composición nos define en nuestro estar en el mundo con nosotros mismos y con el otro. Nos ubica en la posibilidad de objetivar al sí mismo como sujeto de deseo y vulnerable y fuertemente encausado en sus acciones y sus conductas y deseos y aspiraciones por instituciones reguladoras.

Los procesos de subjetivación son operaciones producidas por los sujetos, precarias, incoherentes a través de las cuales se elabora la propia subjetividad. El ser va siendo. Estos procesos tienen lugar de anclaje en la vida cotidiana y en distintas organizaciones sociales. En las escuelas se desarrollan roles, funciones, posiciones de los protagonistas. La vida cotidiana despliega la posibilidad de componer el rol asignado por cada institución re significándolo subjetivamente, produciendo un acto creador, otorgándole un sentido propio para cada quien. En este contexto las reformas se presentan como reguladoras del accionar docente.

Ball (2002) expone que las reformas no son solo mecanismos de cambios técnicos y estructurales, sino que también son mecanismos que pretenden “reformular” profesores, o mejor dicho, lo que significa ser profesor. Así, los procesos de reforma se constituyen en tecnologías de regulación social, o de re-regulación, según Ball, donde el Estado asume un papel crucial es el establecimiento de una nueva forma de control.

Según la perspectiva de Ball (2007) los procesos de reforma constituyen tecnologías de re-regulación. De forma tal que el estudio de las reformas es el estudio de las cambiantes relaciones del nexo saber-poder que vincula a los individuos con problemas de gobierno (Foucault, 2006, 2007a, 2007b; Grinberg, 2008, 2013; Veiga-Neto, 2010, 2011; Larrosa, 1994; Narodowski, 1994, Popkewitz, 1994, 1997, 2003; Pontgraz, 2013). La reforma como tecnología coloca en el centro de la mira a la subjetividad, inventando a través de la retórica propia nuevas identidades y valores. “Las tecnologías

políticas implican la distribución calculada de técnicas y artefactos para organizar fuerzas y capacidades humanas en redes operacionales y funcionales de poder” (Ball, 2002, p. 6).

Es frecuente, en tiempos de reforma, que se acuda a una retórica compuesta de términos que sugieren que el control se desplaza al individuo, como ser: autonomía, libertad, motivación, formación permanente, conducción, liderazgo, mediación en conflictos, innovación, cambios, flexibilidad, adaptación, competencias, planificación conjunta, participación, entre otros (Ball, 2002; Contreras, 1997; Feldfeber, 2008, 2011; Grinberg, 2008, 2011; Hillert, 2011; Imen, 2008; Popkewitz, 1994b, 1996, 1997, 2000). Este nuevo orden discursivo que impregna la retórica reformista está a tono con la racionalidad neoliberal (Barroso, 2011; Feldfeber, 2008; Jódar y Gómez, 2007), propia de la lógica del management y de la sociedad del gerenciamiento (Grinberg, 2008).

La aparente objetividad con la que operan “las tecnologías políticas” (gestión, performatividad) de las reformas, apuntan según Miranda y Lamfri (2008) no sólo al cambio estructural y de procedimientos de las organizaciones sino a reformar a los docentes. La presión está dirigida al cambio de las relaciones y las subjetividad, se promueven en orden a generar nuevas identidades y un conjunto de nuevos valores, lo que se juega es el “alma del profesor”. Se abren puertas a términos como gestión de la calidad, excelencia, marketing, incentivo, inhibiendo procesos que coadyuven a la construcción y sostenimiento de la solidaridad basada en una identidad profesional común.

Así, las reformas recientes colocan a los profesores en el centro de la escena del cambio. Según Miranda y Lamfri (2008) recaen sobre ellos las mayores exigencias y responsabilidades sobre el futuro de la educación. En este esquema es una de las características de las reformas recientes de la educación adopta el término Gestión. Siguiendo a Ball (2001) “la gestión constituye con toda seguridad *la mejor forma* de dirigir las instituciones educativas” (p.156)

Los cambios introducidos atienden a la pretensión de justificar nuevas formas de control sobre los procesos de enseñanza y sobre el accionar docente en donde, la gestión deviene factor clave como mecanismo para la reforma de la escuela y la disciplina de los profesores. Según Ball (2001), la gestión es una forma de organización que pone en lugar preferente la racionalidad acogiendo una ideología neutral cuando en realidad constituye una tecnología política. La gestión es una “microfísica del poder”, su fundamento es disciplinario y en tanto requiere vigilancia continua, así “los mecanismos de gestión como prácticas localizadas, son estructuras de micropoder y relaciones de poder que tocan todos los aspectos de la vida de la organización y se relacionan en serie. Son aplicaciones prácticas del poder. Abarcan mecanismos, procedimientos y técnicas muy específicos, con especial utilidad económica y política” (Ball 2001, p.168). El profesor queda constituido en esta red de discursos en donde se apela inexorablemente a las aspiraciones, a los miedos, a las

expectativas sociales. Así la gestión en tanto “tecnología moral” deviene en modelo generalizable de la vida cotidiana.

Veamos el siguiente fragmento de entrevista:

(...) “cuando se dan las instancias de talleres institucionales , encuentros entre distintos establecimientos o talleres de capacitación donde aparece ese momento de encuentro y de discusión con los docentes que no son tantos que se han evitados durante muchísimo tiempo pero donde uno tiene la posibilidad de intercambiar con los colegas y reflexionar sobre donde estamos parados y donde marcha la educación y bueno siempre son bienvenidos esos espacios institucionales para ver donde están parados en la escuela y cuál es su inserción en el medio si atiende o no, las necesidades de su comunidad y bueno con que orientación se desenvuelve el ámbito educativo o el gobierno de esa escuela si es de inclusión o exclusión , si expulsa los alumnos. Si los integra, si respeta la idiosincrasia de su comunidad, si las rechaza, si las democratiza la palabra, la intervención tanto de los docentes como de los alumnos o tienen una dirección autoritaria” (Noelia, docente, Mayo 2014).

En este relato está presente, por un lado, la necesidad y la valoración positiva de los docentes respecto de la necesidad de estos espacios de reflexión conjunta y, por otra, es posible visualizar el efecto de la reforma en los docentes quienes toman como responsabilidad propia la autoevaluación de su actuación tanto a nivel individual como conjunto al momento de plantear la revisión de “*sobre donde estamos parados y donde marcha la educación*”. La retórica reformista en tanto tecnología regula, opera, funciona, aunque se reniegue de ella, aunque los docentes se diferencien. Vemos como por ejemplo el discurso de la inclusión escolar aparece fuertemente, la democratización de la escuela secundaria.

En los tres siguientes fragmentos vemos como la atención está puesta en preguntarse y problematizar en torno al papel del docente en la actualidad y en el para qué de la escuela:

Tiene la potencialidad de seguir siendo el articulador de sociedad y comunidad que están muy quebrados, la escuela sigue teniendo ese potencial y el maestro en particular pese a todo los ataques y a toda la degradación que se ha hecho a la figura del docente sigue teniendo un respeto muy importante por parte de los jóvenes y los niños (Norma, docente, Octubre 2015)

Mira hoy te puedo decir que en nuestra práctica cotidiana uno va perdiendo, dejando cosas en el camino, porqué te digo esto? Sabés que la sociedad ha cambiado tanto y cambia todos los días, y la escuela muchas veces, muchas no le sigue el ritmo. (Andrea, docente, Octubre 2015)

Que la escuela se enfrenta a cambios diarios. Además los chicos, no quiero generalizar, tienen otros intereses, buscan otra cosa en la escuela, y gran parte de la sociedad, dice que nuestras prácticas son desactualizadas y que hay un desfase. Pienso que en parte tienen razón, pero, bueno... Esta es la realidad. Bueno quiero decir la realidad de esta escuela, cada institución es un mundo aparte. (Elvira, docente, Agosto 2014)

La propia práctica y la profesionalidad en definitiva son las que sufren la interpelación. La pregunta es en orden a qué parámetros la sociedad, la comunidad evalúa las prácticas del docente como desactualizadas, desfasadas. Por otro lado, en uno de los relatos una de las docentes plantea

“el dejar cosas en el camino”, y la pregunta se instala allí, ¿qué es lo que se deja?, ¿Cuánto de sí, de sus expectativas cómo efecto de los lineamientos que proponen las reformas la docente abandona? Estas redefiniciones que debe asumir respecto de su identidad, de su “ser docente” generan efectos en su vida cotidiana anclada en contextos de incertidumbres, en tanto que la sociedad, tal como ella plantea, “cambia todos los días”, y la escuela “no le sigue el ritmo”.

El docente se conforma en el blanco en el que se depositan las expectativas y se le define como articulador, en términos de una de las docentes, en una *“sociedad y comunidad que están muy quebrados”* y la cual se somete al docente a la balanza que lo sopesa entre la degradación y el respeto.

#### **4. Ideas conclusivas**

La intención del trabajo versó sobre el análisis de los relatos de los docentes en donde nos interesó de manera particular los efectos en la subjetividad producidos por los cambios en las regulaciones expresadas en la última reforma escolar acontecida recientemente en la provincia santacruceña.

Podemos inferir en primer lugar que los docentes entrevistados observan el requerimiento y las demandas de la sociedad y asumen la necesidad de la capacitación sin mayores cuestionamientos. En segundo lugar, analizan su práctica autoevaluándose, identificando y definiendo “donde están parados y donde marcha la educación”. Identifican la necesidades de la comunidad y evalúan si la escuela atiende estas necesidades, si se desempeña correctamente en su carácter integrador o no y si atiende a democratizar o no.

Es posible observar que, en un marco de problemas sociales y políticos, los docentes asumen la necesidad de “ajustar” su práctica, es decir sienten que a estos problemas de orden político tienen que responder con propuestas biográficas. Ellos se sienten cuestionados y en tanto tienen que ofrecer una respuesta.

Sostuvimos en este escrito que cuando se introducen transformaciones en el sistema educativo se pone la mirada fuertemente en el docente. Se señalan aquellas prácticas pedagógicas que no están funcionando, que no dieron los mejores resultados, que producen algo distinto a lo buscado. Concretamente cuando una reforma llega a la escuela interpela al docente y lo pone bajo la lupa, procedimiento de gran efectividad, según puede observarse en las entrevistas realizadas. Se produce aquello que Ball (2002) denomina los intentos por cambiar el ser docente. A través de la retórica reformista que incluye terminologías y concepciones se introduce la novedad y se intenta dar direccionamiento a las conductas de los docentes y, en general, a los sujetos de las escuelas. La identificación de esa dirección o ese “a dónde ir” demuestra también como opera la reforma y su

retórica como tecnología de regulación. Hay ideas respecto del cambio que se presentan con notable claridad, los sujetos identifican que hay que cambiar, que ellos mismos tienen que cambiar el modo en que piensan determinados asuntos y los modos en que también realizan sus prácticas. El cambio asociado a la reforma aparece de modo nítido pero no así los por qué de ese cambio. La premura que caracteriza la puesta en marcha de la reforma, las dinámicas del trabajo docente y las diferentes situaciones cotidianas que acontecen en la escuela hacen que merme la posibilidad de pensar, de procesar, de interpretar los textos políticos que contienen los fundamentos políticos, sociales, pedagógicos, filosóficos como así también los objetivos y sentidos de las transformaciones en el sistema educativo. Sí se identifican ideas vinculadas a algunos aspectos de la educación que resuenan en los docentes, especialmente aquellas que son incisivas con el papel de la escuela y de los docentes en la actualidad.

Así, adquiere sentido preguntarse qué se va dejando en el camino del propio modo de ser docente ante las demandas que actualmente se hacen a la escuela en un contexto de transformación del sistema educativo que en sí constituyen tecnologías de regulación y auto-regulación de las conductas.

### **Bibliografía**

- BALL, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. McGraw-Hill International.
- BALL, S. (2007). "Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad" en *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" en *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.
- BALL, S. (2001). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Madrid: Paidós Ibérica.
- GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- MIRANDA E. Y LAMFRI N. (2008). Los efectos de la multiregulacion política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. *Cuadernos de Educación*. Año VI- Número 6- Cordoba
- POPKEWITZ T. (1996). El estado y la administración de la libertad a fines del S. XX: Descentralización y distinciones Estado/Sociedad civil En *Globalización y descentralización de los sistemas*



*educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada.* Barcelona: Pomares Corredor

- POPKEWITZ, T. (1987). "La producción del conocimiento curricular y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares". En *Revista de educación*. N° 282. Enero-Abril. Pp. 61-86. Madrid: CIDE. Centro de publicaciones del MEC.
- POPKEWITZ, T. (1994a). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". En *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". En *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". En *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". En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquía. Vol. XV. N° 37. Pp. 35-51.