



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL

Estado, sujetos y poder en América Latina:

Debates en torno de la desigualdad.

Nombre/s y Apellido/s de los autor/es

CRISTIAN EDGARDO LUCERO

Pertenencia Institucional

CONICET-IICE (UBA) / Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales

Dirección electrónica

Cristianlucero78@gmail.com

Mesa seleccionada 2: Dispositivos pedagógicos, capitalismo tardío y sociedades fragmentadas.

mesa2prealasunpa@gmail.com

Título de la ponencia

- La construcción del autogobierno en los ISFD. Una mirada a las prácticas de conducción institucional y sus regulaciones externas.

- **La construcción del autogobierno en los ISFD. Una mirada a las prácticas de conducción institucional y sus regulaciones externas.**

1. PRESENTACIÓN

Esta presentación es un avance parcial del trabajo de la tesis que tiene lugar en el marco del doctorado de la FFyL de la UBA (realizado con beca del CONICET) Se propone estudiar las características y componentes de las prácticas de gobierno de los institutos superiores de formación docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires. Para esta ponencia la propuesta es desarrollar cómo se hacen presentes las regulaciones externas (que expresan una nueva concepción trayectoria formativa y de la conducción de las instituciones formadoras) en las prácticas de gobierno de los ISFD desarrolladas en el marco del proceso de construcción y ejecución del curso de ingreso destinado a los estudiantes a la carrera Profesorado en Educación Primaria.

2. ¿CÓMO SE ENTIENDEN LAS PRÁCTICAS SOCIALES?

La educación institucionalizada (y su gobierno) es una práctica social y exige considerar su historicidad y los condicionantes de índole socio cultural. Es importante mantener cierto cuidado en este punto para no caer en miradas reduccionistas de la práctica que neutralicen el potencial transformador del concepto. Davini (2005:115) ha advertido que las miradas sobre la práctica como “la realidad” desconocen el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la misma definición de esa “realidad”. Consideramos, entonces, a las prácticas de gobierno a partir de sus dos dimensiones: objetiva y subjetiva.

Entendemos que la conducción de ISFD se desarrolla en una permanente tensión entre las regulaciones externas y las que produce ella misma. Las prácticas son, en este sentido un lugar privilegiado, porque se verifican en ellas la presencia de ambos tipos de regulaciones.

No interesa aquí la práctica por la práctica misma sino en el marco de la conducción de una organización. En este punto existen divergentes posturas para pensar la conducción. Por ese motivo se impone que aclaremos que entendemos la gestión como una de las áreas o dimensiones de la tarea que encierra gobernar una institución (en este caso educativa). Si bien se ha señalado (FRIGERIO 2004) que la gestión puede ser entendida en una amplia dimensión política y técnica, es un campo que en los últimos 20 años ha quedado relegado a una dimensión técnico ejecutiva.

Realizar una indagación acerca de o sobre las prácticas es una tarea compleja. En este proyecto se las entiende vinculadas a los sujetos (en tanto constituidos y constituyentes por y de ellas) y a las condiciones en las que se desarrollan. La síntesis se produce porque que las condiciones objetivas son interiorizadas por los sujetos a través de la práctica. No se trata de un dualismo objeto-sujeto, sino una “encarnación” o “incorporación”. Por tanto, aquí no nos proponemos un estudio sobre la subjetividad. Sino que, por la manera en la que se entiende la subjetividad, sólo se accederá a una de sus dimensiones. Dimensión que está dada o se pone en juego en el ejercicio de las prácticas de gobierno.

Comprendemos las acciones y las decisiones tomadas como un efecto del conocimiento práctico del docente en el ejercicio del gobierno y no como la implementación de un instrumento teórico racionalizado o la puesta en juego de un paradigma deliberadamente definido. Dukuen nos recuerda que “la práctica -enmarcada en la intencionalidad operante en Merleau Ponty, y en el sentido práctico en Bourdieu- es pre reflexiva, no depende del pasaje por la reflexión para dotar de sentido al mundo” (2010:19).

3. LA CONDUCCIÓN DE ORGANIZACIONES

Tradicionalmente se entendió la dirección educativa como un proceso lineal “de arriba hacia abajo” en la que el director delegaba tareas y funciones y accionaba dentro de un marco reglado que lo autorizaba y al mismo tiempo lo delimitaba. Esto dio lugar a revisar las razones por las cuales fracasaron las Reformas Educativas de tipo “Top-Down” acordando, con cierto grado de consenso que esta visión responde a una construcción conceptual de tipo jerárquica que subvalora los procesos internos que se dan en toda institución y, específicamente, los conflictos de poder de nivel micro.

Distintos estudios muestran que las organizaciones no se conducen desde lo racional e intentan comprender la conducción de las instituciones y, principalmente su resistencia frente al cambio propuesto por los diversos intentos de reformas encuentran formaciones organizacionales que juegan un papel fundamental en la dinámica cotidiana de las instituciones. Encontramos entonces conceptos tales como “culturas escolares” (VIÑAO FRAGO, 2002), “gramática escolar” (TYACK Y CUBAN, 2001) y “programa institucional” (DUBET, 2004). *"Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que éstas constituyen, potencialmente, una virtud... Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis... más que como metas fijas"* (TYACK Y CUBAN Ob. Cit.: 478).

Tal es la relevancia de estos conceptos que no parece aceptable pensar un cambio en las instituciones si no se considera previa o simultáneamente una modificación en la gramática de la escuela / cultura escolar / matriz de aprendizaje institucional. Desde luego que esto juega un importante papel para re pensar el gobierno de la instituciones, porque la evidencia muestra lo imposible de pensar una transformación sin considerar estas formaciones específicas de la organización escolar. Esta cuestión no debe llevar a una simplificación de las prácticas de gobierno que permitan pensar que transcurren en “piloto automático” o que son inamovibles. La conceptualización de gramática de la escuela / cultura escolar / matriz de aprendizaje institucional nos remite a reconsiderar la importancia de representaciones, valores, creencias, normas y reglas de juego institucional y de su gobierno. Buena parte de los aportes al campo de la conducción de instituciones educativas (en su mayoría centradas en el nivel primario) se han realizado en base a supuestos vinculados con la “racionalización de la acción directiva”. Aguerro (1992 y 2002) sostiene que en la reciente historia de la planificación, al modelo normativo se le ha “enfrentado” otro estratégico y situacional. Por lo tanto el actual paradigma de gestión propone una forma de planificación de la enseñanza y de la organización que requiere una evaluación de la situación y de las necesidades de la organización, renunciando al cambio total y al “deber ser” por el cambio posible y la jerarquización de problemas a resolver.

El giro hacia el paradigma estratégico operado en el campo educativo en general, incluyendo lo que desde allí se denomina la gestión de las instituciones, producido con mayor énfasis en la década de los 90 trajo consigo una forma de comprender lo educativo y la conducción que está marcada por la racionalidad técnica. La primacía de esta modalidad se postuló como el modo único y excluyente para pensar la actuación profesional de los directivos desde los discursos educativos, generando lo que podemos denominar una concepción tecnocrática e instrumental de la práctica.

En relación a cómo impacta este discurso en el trabajo de los directivos, *“Marchesi y Martín afirman que se ha ido modificando a lo largo de las últimas décadas. Los cambios que están afectando al conjunto del sistema educativo inciden especialmente en la figura del director, quien tiene que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, más basadas en la voluntad de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio”* (POGGI 2001).

Desde la postura que proponemos intentamos alejarnos de una concepción que entiende que lo central en la conducción institucional es la gestión y presupone, a partir de ello, que puede existir un modelo de proyecto de racionalización de la gestión trasposable entre las organizaciones de corte educativo e inclusive entre otro tipo de organizaciones. Al respecto Poggi (Ob. Cit.) señala que *“La función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir que no es pertinente pensar que pueden existir modelos directivos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada institución escolar y en el proceso e historia que le son propios; singularidad e historia que definen también al sistema educativo en el cual cada institución se integra”*. Agrega que la **simultaneidad**, la **inmediatez** y la **indeterminación** constituyen otros rasgos relevantes de las prácticas de directivos. La simultaneidad hace referencia a la coincidencia temporal en la que se producen acontecimientos diferentes, lo cual requiere atención selectiva a procesos, demandas y tareas múltiples y variadas, que se suceden con un ritmo intenso y un amplio nivel de

dispersión. Se suma a estas características el hecho de que el director tiene, en una institución educativa, múltiples campos de intervención. Diferentes estudios descriptivos presentan algunas conclusiones en este sentido. *"Una de ellas es que los propios directores no tienen clara una definición de su rol. Cuando se les pregunta qué hacen, tienden a enfatizar la naturaleza fragmentada y discontinua de su trabajo. Además, muchas investigaciones confirman también que las actividades de los directores se caracterizan por la brevedad, variedad y discontinuidad, por lo que en la práctica se está bastante lejos de las clasificaciones y categorías tradicionales de tareas emanadas desde determinadas perspectivas de la organización. Por otra parte, parece constatar que los directores, en muchos de los contextos actuales, viven la presión de los numerosos cambios que se producen tanto en el seno de la institución escolar como en el ambiente externo a la misma"*.

El incremento en la carga de trabajo, así como la mayor diversificación de sus tareas, suelen ser citados en la mayoría de los estudios empíricos realizados entre los directivos de instituciones educativas. Esta situación merece un análisis que incluya las características de la sociedad contemporánea y sus organizaciones y, principalmente, el rol del Estado en el gobierno del sistema educativo y de sus organizaciones.

Por otra parte, la simultaneidad y la inmediatez plantean límites a los grados de previsibilidad posible, es decir que se vinculan además con la imprevisibilidad y la indeterminación. Queda puesto en cuestión, a partir de estos rasgos, la posibilidad de un control racional absoluto de las intervenciones y de sus efectos. *"Estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción y que procura hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes que la informan"*. En esta línea diversos autores plantean, entonces, que la práctica puede caracterizarse como improvisación bien planificada (TOCHON, 1993); improvisación reglada (PERRENOUD, 1994); certeza situada (HARGREAVES, 1996) o racionalidad limitada (CROZIER y FRIEDBERG, 1990). En otros términos se trata de entender que si bien la práctica no siempre es del todo racional, tampoco es irreflexiva, ya que los esquemas de acción de los actores también se transforman en rutinas que proveen marcos para analizar y actuar frente a la simultaneidad y la inmediatez que caracterizan las prácticas de directivos.

Sin embargo desde la regulación nacional, si bien se incorporan elementos vinculados a considerar la cultura escolar y el contexto, se insiste en resaltar atributos individuales

de los directivos emparentados o sostenidos desde la racionalidad técnica. Entre otras cosas señala el INFD en sus lineamientos nacionales:

“La realización de esta línea de formación puede concretarse a través de cursos o ciclo de formación; resulta altamente aconsejable incorporar en ellos tareas que requieran el acercamiento y análisis de la realidad educativa propia de la zona de trabajo. Entre las actividades y sólo a título ilustrativo se mencionan:

a. presentación y discusión de modelos teóricos sobre la organización y gestión de las instituciones educativas y el impacto de las condiciones sociales y culturales contemporáneas;

b. discusión de incidentes críticos;

c. desarrollo de actividades centradas en la comunicación, liderazgo y resolución de conflictos;

d. talleres de planeamiento institucional;

e. Construcción de herramientas de seguimiento y evaluación.”

(RES CFE 30/07.)

Siguiendo a Menghini (2009) podemos decir que la regulación actual genera docentes acríticos y presenta una prescripción técnica posturas que carecen de una visión política sustantiva y construida colectivamente. Las regulaciones externas apuntan a la construcción de un sujeto de gobierno y de prácticas de gobierno que puedan dar respuestas a las necesidades propias de cada organización ¿centrados en proyectos individuales? Se debe tener en consideración que, al decir del autor, los institutos y los docentes en tanto colectivo tienen escasa o nula participación en el proceso de elaboración y definición de las regulaciones emanadas del INFD.

Uno de los aspectos que más se ha demandado en el marco de la conducción de ISFD es la democratización y la apertura (DIKER y TERIGI 2005). En este sentido podemos señalar que el modo en que se gobiernan las organizaciones muestra que el Estado les traslada a través de la normativa la responsabilidad de la democratización y cada organización la asume conforme a sus necesidades e idiosincrasia. En este sentido señala Grinberg:

Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno por medio, por ejemplo, de la responsabilización y el *empowerment*; ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las

instituciones como de sus miembros. Una serie que se produce integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual (2006 p. 3).

Este tipo de libertad que parecería desorientar a los sujetos y dejarlos librados a sus elecciones personales y coyunturales es, al decir de Grinberg, no deben ser pensadas como una cuestión aislada o determinada individualmente por los sujetos sino como un efecto de las políticas de gobierno. No se trata de un descuido o de un vacío de en la conducción sino de una nueva dinámica en el gobierno de la conducta que tienen incidencia en la producción de subjetividades y en los dispositivos pedagógicos. Son nuevas tecnologías de poder.

En cuanto a la distinción gestión – gobierno preferimos mirar al gobierno como un espacio que incluye al de la gestión y presenta un entramado de diversidad de tensiones y problemáticas que atraviesan la práctica del directivo. Foucault (1981) señaló, en una de sus clases más ilustrativas sobre la temática, que el gobierno se ejerce sobre las personas, específicamente sobre las relaciones que entre ellas se establecen. El gobierno de las personas no es un forzamiento para que realicen la voluntad de otro, sino que es un equilibrio o proceso de técnicas en las que el yo se construye o modifica a sí mismo (DUSSEL 2005). Frente a la concepción dominante que piensa al directivo como un sujeto capaz de centrar su actividad en la reflexión racional y estratégica para la mejora del funcionamiento de la institución, sostendremos que la conducción es una práctica política situada vinculada con la formación. Coincidimos con Poggi (Ob. Cit) en que *“se pone en evidencia la necesidad de un cambio en los modelos de director: de uno definido más por la neutralidad y la eficacia técnico-instrumental, a otro entendido como político y profesional”*.

Gobierno institucional encierra la dimensión práctica y técnico/profesional y, también, la dimensión política. Estas dimensiones no se consideran como opuestos en el sentido de conducir es “lo uno o lo otro”, sino que la complejidad del gobierno de los ISFD radica en la conducción de un proceso y de un proyecto o propuesta de formación docente “en situación”.

4. UN ESCENARIO PARA OBSERVAR LA PRESENCIA DE LAS REGULACIONES EXTERNAS EN LAS PRÁCTICAS DE GOBIERNO

Las prácticas de gobierno se pueden observar en múltiples de los espacios de la organización. Para esta presentación recortamos la mirada sobre el curso o taller de ingreso. Dicha elección se basa en que es un espacio acotado e identificado en el marco de la trayectoria de los estudiantes y proporciona la posibilidad de analizar el desarrollo de la conducción institucional. Como una cuestión extra, proporciona una mirada claramente identificada del concepto de trayectoria estudiantil por parte de la conducción y de las regulaciones externas.

El taller de ingreso es la modalidad más elegida por los ISFD para afrontar el ingreso de nuevos estudiantes, ya que la metodología de taller es sugerida pero no es una exigencia de la DES. La normativa respecto del ingreso permite que cada instituto decida las características y modalidad de su propio espacio de ingreso a la carrera, siempre que se encuentren en consonancia con la política de la jurisdicción: *“Los proyectos deberán respetar la política educativa de la Dirección de Educación Superior y los criterios que a continuación se detallan, independientemente de los formatos o modalidades adoptadas.* Observamos que la estructura de los talleres es la indicada en la Resolución 4020¹ y consiste, según cada institución, en la oferta de un curso breve que anticipa cuestiones relativas a la carrera y su elección, al rol docente o apunta a revisar aspectos de la formación académica del ingresante.

4.1 Las trayectorias formativas

Este dispositivo aparece como una expresión del proceso de incorporación de los nuevos, de aquellos que se incorporan a la vida institucional. Como tal ha cobrado importancia a lo largo de esta última década. Señala el Régimen Académico² *“En este sentido la concepción de Ingreso, sustentada por la Jurisdicción, se diferencia de procesos meritocráticos anclados en paradigmas de corte positivista que han naturalizado las*

¹ RESOLUCIÓN N° 4026. (DGEyC Pcia de Bs.As) Anexo:1: “El Curso Inicial constituye por definición curricular, la primera instancia formativa. La duración del Curso es de cuatro (4) semanas previas a la iniciación del período lectivo, con una carga horaria de (20) horas reloj semanales. El desarrollo del Curso estará a cargo de los Equipos docentes ad-hoc, según organización definida institucionalmente. Los aspirantes cumplirán con la asistencia reglamentaria. La evaluación será continua y los criterios compartidos por el Equipo docente a cargo que procurará orientar a los alumnos hacia una autoevaluación responsable”.

² Régimen Académico. Marco Jurisdiccional .Disposición General Régimen Académico. 2009. DGCyE, Pcia de Bs. As.

prácticas de la formación tanto docente como técnica, para conformar un sistema integral de ingreso al Nivel Superior que implica un continuo acompañamiento metodológico y académico, con la finalidad que los estudiantes afiancen su trayectoria en profunda vinculación con el conocimiento en sus múltiples manifestaciones culturales.” Se evidencia en el discurso de la normativa una preocupación que va más allá de la pérdida de matrícula por el mero número de ingresantes, sino que junto con ella se expresa una manera de interpretar la formación docente y el acceso a la educación pública.

En este marco, se impone la pregunta sobre el propósito con el cual se organiza un taller de ingreso. Los TI no se desarrollan desprovistos de una regulación que en parte direcciona su confección y desarrollo. En el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional elaborado por el INFD se lee en el Eje: Trayectorias estudiantiles, lo siguiente:

“Se vincula con la definición de estrategias y promoción de condiciones que faciliten la consideración de las trayectorias formativas de los estudiantes como una cuestión de la institución formadora en su conjunto, en la cual el estudiante es el principal protagonista. Se parte de reconocer a los estudiantes desde sus potencialidades y capacidades, concibiéndolos como sujetos de derecho, atendiendo a su heterogeneidad, así como también a sus proyectos de vida y experiencias previas. Se hace imprescindible contribuir a la autonomía estudiantil, a su integración social crítica, otorgándole centralidad a través de la activa participación grupal, institucional y comunitaria.” (2009: 5)

En este párrafo se ponderan, como asunto del ISFD, la generación de condiciones facilitadoras de las trayectorias formativas de los estudiantes y la centralidad de contribuir con la autonomía estudiantil. Por lo tanto, se puede encontrar en estos aspectos los motivos de la organización del TI.

Esta preocupación nos habla de que la tarea de socialización en el nivel superior es un trabajo que debe realizarse y no suponerse hecho o “a priori” y que es el TI un espacio en el que se puede trabajar.

Lewkowicz (2002) nos dice que toda institución se sostiene sobre supuestos. Hubo un tiempo histórico, en que la distancia entre suposición y lo posible, era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta, es abismal. Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar, pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la Institución.

En parte, podría pensarse que este desplazamiento viene a ser atendido por los TI. En el formato escolar moderno “la experiencia de ser alumno estaba ligada a la sujeción de una serie de normas externas. Este escenario al verse trastocado produce dispositivos que lejos de interrogar el formato en su conjunto, vienen a ocuparse de eso que no estaba contemplado en la figura del alumno: su subjetividad.

Los TI como constructores de condiciones institucionales podrían estar mostrando el vacío institucional y el movimiento de cambio necesario para acercarse institucionalmente a ese otro. Las instituciones tienen el desafío de responder tomando en cuenta las singularidades de los individuos habiendo sido pensada como sistema masivo.

Las subjetividades que desarrollan y se desarrollan en estas prácticas de gobierno se encuentran condicionadas por las regulaciones externas. Éstas consisten en la normativa y los lineamientos de corte teórico y/o procedimental. Consideramos que es saludable que los docentes y directivos de las instituciones formadoras asuman un compromiso con la formación de sus estudiantes. Sin embargo esto no debe hacer perder de vista cómo se instala la trayectoria formativa como concepto en los ISFD y de qué modo condiciona la conducta y los discursos de los sujetos hacia un modo particular de asumir al ingresante a la carrera docente.

La regulación externa nomina con toda claridad que la concepción de trayectorias formativas es la que debe pivotar las acciones y dispositivos que las organizaciones deben disponer para los estudiantes. Se ponderan, como asunto del ISFD, fortalecer la responsabilidad de los diferentes actores institucionales sobre las trayectorias de los estudiantes y la centralidad de contribuir con la autonomía estudiantil (Plan de fortalecimiento jurisdiccional).

4.2 Participación, autonomía, democracia y ¿autocontrol?

Esta responsabilización de las organizaciones sobre la trayectoria de los estudiantes es acompañada por un modo particular de entender cómo se de administrar “puertas adentro”. Asistimos desde hace algunos años a diversos intentos por dotar a las instituciones de mayores espacios de decisión en sus proyectos. Estos intentos no siempre han redundado en una mayor autonomía para ellas. La posibilidad de decidir colectivamente, además de lleva a asumir las consecuencias de la elección, entra en

contradicción con la matriz fundacional. En la educación pública el mandato se antepone al contrato (PERRENOUD 2005), de manera que las instituciones presentan como rasgo fundacional la indiferenciación³. Muestra de ello es que puedan funcionar y que hayan funcionado sin proyecto propio.

En este contexto aparece destacado por los docentes la libertad para decidir y trabajar. Entendemos que aquí no se trata de una libertad vinculada con la autonomía sino con una confrontación con el hacer, decidir y tomar riesgos a solas: *“Libertad hubo. El criterio siempre que fuera un poco de teoría de repaso y un poco de actividad práctica, cada uno tenía libertad de armar el taller de acuerdo a su propio criterio.”* (Entrevista a profesora)

Podríamos estar en presencia de una libertad que tiene más que ver con las *sociedades de gerenciamiento* que con una utilización de la autonomía puesta en función de una construcción colectiva determinada por objetivos deliberados. “el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad” (Grinberg Ob. Cit. P.4)

Señala Feldfeber que el modelo burócrático-profesional que prestó un servicio invaluable para la expansión del sistema de educación pública presenta ante los desafíos de la contemporaneidad limitaciones que exigen al gobierno del sistema buscar “nuevas modalidades de regulación”. Estas modalidades combinan formas de control “dirigidas al autocontrol” con mecanismos externos de regulación están es escasas condiciones de dar lugar a la demanda de construir a la escuela como un “espacio público de decisión colectiva en base a la igualdad y el respeto por la diversidad” (Barroso, 2005 en Feldfeber 2007).

Cuando tratamos de indagar las causas por las que el taller de ingreso se desarrolla y organiza de la manera que observamos, las respuestas son variadas e imprecisas. En general apelan a un pasado y una historia institucional poco conocida pero muy efectiva “siempre fue así”, “viene por inercia”. No se sabe “porqué” pero se sabe “como”. Si entendemos que en las prácticas de gobierno se juegan relaciones de poder y adherimos a la mirada Foucoltiana del poder como una relación y lo acotamos a esta circunstancia

³ Perrenoud señala que el proyecto institucional ha sido en su origen una forma de disidencia, de resistencia con el poder organizador.

de dirigir un taller de ingreso se puede comprender que no hay aquí una génesis sino el establecimiento y mantenimiento de una tensión entre el gobernante y el gobernado.

Deleuze, en su libro sobre lo Foucault, precisó que: *el poder, en la concepción foucaultiana, no es una propiedad ni un atributo. De allí el rechazo a la búsqueda/restitución de un origen como a la hipótesis represiva. Así el poder no actuaría ni por la violencia (coerción) ni por la ideología, a esto se refiere Foucault en Vigilar y Castigar cuando afirma que la relación de poder se trata de "la relación de una fuerza con una fuerza" es la relación de una acción con otra.* (Deleuze, 1998: 38 en Rodríguez Marino y Terriles 2006).

La imprecisión y las confusiones sobre el pasado del taller y las decisiones que lo fueron constituyendo pueden comprenderse como acciones que tienen sentido para los directivos y los profesores en tanto les permiten tener un elemento de ejercicio de poder sobre el otro. Todos coinciden en que sería mejor establecer pautas, evaluar y reflexionar colectivamente pero ese espacio no se construye y, sin embargo, el dispositivo de ingreso sigue adelante y la relación entre los gobernantes y gobernados mantiene el conflicto en un estado de latencia.

Podríamos interpretar que el gobierno de la institución convive con este (entre otros) espacios de indefinición porque es funcional al desarrollo del curso de la vida institucional evitando posturas prescriptivas y discusiones teórico ideológicas y políticas. El orden de las cosas, la inercia mencionada por los autores se sostiene también en un trabajo de autocontrol o la incorporación de pautas de funcionamiento institucional que no están ligadas con la autonomía sino con el ejercicio del gobierno institucional.

Si el dominio de sí es parte de una tecnología del yo (o si las tecnologías del yo se utilizan para el dominio de sí) es porque ese autodomínio tiene una base ética. El modo de sujeción, según afirma Foucault, no sería otra cosa que un aspecto de la ética, "la forma en que se invita o se incita a la gente a reconocer sus obligaciones morales" (Rodríguez Marino y Terriles. Ob. Cit.)

Los testimonios de los profesores dan cuenta de la presencia-ausencia de los directivos. Sin estar presentes tienen una incidencia en el desarrollo de la tarea que evidencia a nuestro entender el efecto del autodomínio como una tecnología del yo: *"...Con esto no estoy diciendo que somos desatendidos por la dirección, sino que al contrario, que no necesita la dirección o la jefa de área, o alguna autoridad estar en todas las tareas. Está*

claro qué hace cada uno. Entonces, ella tiene una función, nosotras tenemos otra, y en ese sentido yo creo que funciona muy bien...” (Profesora)

El modo en que se desarrollan las prácticas de gobierno en los ISFD muestra que las discusiones colectivas en las que se debatan posiciones sobre la formación y el “ingreso inicial” no son un elemento central respecto de lo que efectivamente se pone en funcionamiento. No obstante, las regulaciones externas definen y prescriben un funcionamiento institucional democrático y participativo:

En cuanto al tipo de conducción, parece estar claro que la conducción democrática de una institución debe estar asegurada a través de la formalización de espacios de participación de los distintos actores de la misma. A la vez, la complejidad de la tarea de conducción de una institución superior que multiplique sus funciones, sus requerimientos de articulación con otras instituciones y que incremente sus márgenes de autonomía, exige la ampliación y complejización de sus órganos de conducción. (RES CFE 30/07.)

Desde la conducción del sub sistema formador se otorga el derecho y la obligación de la construcción de autonomía institucional con formalización de espacios de participación. Por su parte, no parece ser una demanda de los actores institucionales un incremento de los niveles de participación y democracia. Prevalció un modo de construcción y discusión en el que parecía que la decisión ya estaba tomada de antemano. Es ilustrativa de ello la discusión que tuvo lugar en uno de los grupos focales entre docentes:

-Prof.1: “Yo en lo personal me cuestiono cómo, tan pasivamente acatamos. Yo en este momento me pongo a pensar y digo, por qué no pensé un poquito, por qué no cuestioné, por qué dije, “ah, bueno”.

-Prof.2: Es así porque los directores de cada región apuestan a hacerlo de una forma.

-Prof.3: Yo le decía ayer a ella, y ahora hablando con ustedes me di cuenta que en realidad uno tampoco generó nada....

-Prof.4: Es una formalidad.

-Prof.2: Pero tampoco te ponés a pensar otra cosa.

-Prof.2: Perdón, nosotros trabajamos según la directiva de la autoridad.

-Prof.3: Hay algo que tenemos los docentes, es como que vamos, como que “nos llevan”, lo cuestiono totalmente.”(Entrevista grupal docente)

Los espacios de libertad y de decisión quedan tan acotados por la indefinición reinante que podemos pensar que lo que tienen los docentes es una “autonomía virtual” (DAVINI Ob. Cit.) que no les permite más que repetir acríticamente el formato y la modalidad del taller. Se observa no sólo en las clases y voces de los docentes sino en que los espacios de debate y discusión acerca del taller fueron dominados por la resolución de cuestiones instrumentales. La mayoría de los profesores que intervinieron en el taller formaron parte de los encuentros pero no se apropiaron de un debate en torno de las finalidades del taller. “... (en) la primera reunión de profesores del año, (...) una vez que terminó la reunión [la directora] pidió que nos quedáramos un rato extra para armar el taller inicial entre nosotros. Dos profesoras se propusieron como coordinadores, (...) entonces, entre ellas dos, iban designando en la medida en que cada uno podía, los días y horarios.” (Entrevista a profesora)

El formato del TI fue definido solo entre aquellos profesores que demostraron el interés y la posibilidad de mantener una presencia significativa en su armado y desarrollo. Encontramos un grupo de profesores que motoriza su realización y otro que acompaña. Lo interesante es que quienes acompañaron todo el proceso no manifestaron objeciones o descontento y no propusieron sugerencias respecto de su diseño. Ante las pautas ‘bajadas’ e informadas, ellos interpretaron que las decisiones adoptadas tenían el carácter de ‘veredicto inapelable’. ¿Por qué? Una hipótesis que podemos establecer tienen que ver con que la construcción colectiva implica un juego micropolítico en el que el debate ideológico es permanente y con el que muchas veces se torna complejo convivir. Ante esta situación, lo que apareció fue una suerte de “libertad de contrabando” (PERRENOUD Ob. Cit.) que se instala la fantasía de que se puede recuperar individualmente lo que no se construyó en forma colegiada. Sostener la demanda de trabajo colectivo exige que los actores se involucren (y/o sinceren en algunos casos) en discusiones que superen debates repetitivos y estériles para la vida de las instituciones. Sin embargo no debe entenderse esta modalidad con el no-gobierno:

No pienso que una sociedad pueda existir sin relaciones de poder, si por aquél uno entiende las estrategias por las cuales los individuos intentan dirigir y controlar la conducta de otros. El problema, entonces, no es intentar disolverlos en la utopía de la comunicación transparente, sino adquirir las reglas de la ley, las técnicas de gerencia y, por lo tanto, la moralidad, el *ethos*,

la práctica del yo, que permitirá que juguemos estos juegos de poder con tan poca dominación como sea posible" (Foucault en O'MALEY 2007. Pp 6).

Finalmente creemos que vale la pena indagar cómo se estructuran las prácticas de gobierno desde sus marcos regulatorios con el fin de reflexionar qué tipo de participación deseamos para las organizaciones destinadas a la formación de docentes. Más allá de la decisión que se determine nos parece que es innegable que la política de gobierno del sistema tendrá que ir mucho más allá de la prescripción de la participación y la construcción colectiva en las organizaciones. Tendría entonces que generar dispositivos de incorporen estos conceptos en las prácticas sin delegarlo en los institutos.

Bibliografía consultada y/o citada

- Aguerrondo I. (1992) "Las instituciones educativas. Cara y ceca" FLACSO-Troquel
- Aguerrondo I. (2002) "La escuela del futuro II": Como planifican las escuelas que innovan. Cap. I. Paper Editores.
- Alliaud, A (2002) "Los residentes vuelven a la escuela". Aportes desde la biografía escolar en "De aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar". Davini MC (Comp.)
- Baquero, R; Diker, G, Frigerio, G (comps.) (2007) "Las formas de lo escolar". Del estante editorial. Buenos Aires.
- Bourdieu, P (1997a) "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". Anagrama, Barcelona.
- Davini, M C. (2005) "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Paidós.
- Diker, G y Terigi, F (2005) "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Paidós
- Dubet, F. (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Tenti Fanfani, E, Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, IIPE, Bs.As., pp. 15-44.
- Dukuen, J (2010) "La génesis de la noción de habitus en Bourdieu y el problema de una ontología dualista en antropología del cuerpo y las emociones". Versión electrónica
http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/juan_dukuen.pdf
- Dussel, I (2005) en : Frigerio G y Diker G "Educar: ese acto político". Buenos Aires, Del estante editorial.
- Feldfeber, M (2007) "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en américa latina" Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007
- Foucault, M (1981) "La gubernamentalidad" en "Espacios de Poder". Madrid, La piqueta.
- Foucault, M (1990) "Tecnologías del Yo y otros textos afines". Barcelona. Paidós.

- Frigerio, G (2004) "De la gestión al gobierno de lo escolar", en *Novedades educativas*. N 150. Marzo 2004.
- Frigerio, G (2005) en : Frigerio G y Diker G "Educar: ese acto político". Buenos Aires, Del estante editorial.
- Grinberg, S. (2006) "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento". *Rev. Argent. Sociol.* [online]. ene./jun. 2006, vol.4, no.6 [citado 07 Agosto 2009], p.67-87. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1669-3248.
- Hargreaves, A. (1996) "Profesorado, Cultura y Postmodernidad Morata.
- Lewkowicz, I. (2002) "Escuela y ciudadanía". En *Pedagogía del aburrido*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Menghini, R. (2009) "Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008) en "Formación de docentes: ¿qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Compilado por Vior, S; Misuraca, M R y Más Rocha, S M. Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Ministerio de ECyT. Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (CFFDIC). Informe final, Diciembre de 2005.
- O'Malley, Pat. Experimentos en gobierno: Análisis gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Rev. Argent. Sociol.* [online]. ene./jun. 2007, vol.5, no.8 [citado 07 Agosto 2009], p.153-173. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482007000100009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1669-3248.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Faculté de psychologie e de sciences de l' education et Service de la recherche sociologique. Gêneve. (Mimeo, Traducción Gabriela Diker)
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca de Aula. Barcelona.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Resolución CFE N° 72/08. (Consejo Federal de Educación)
- Resolución CFE N° 30/07. (Consejo Federal de Educación). *Ministerio de ECyT. Instituto Nacional de Formación Docente Área: Desarrollo Profesional Docente Resolución CFE Nro. Anexo II . Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*
- Resolución 4043/09. Dirección de Educación Superior. Pcia. De Buenos Aires.
- Rodríguez Marino, P y Terriles, R (2006)"*Habitus, Subjetivación y la dimensión estética de lo social*' en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 11, Editorial UNR, Rosario.
- Tyack, D. y Cuban L. (2001). *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE, México.
- Viñao Frago, A (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata. Madrid. Cap. 4 y 6.
