

Tecnologías y efectos de reforma. Análisis de la recepción y puesta en marcha de la reciente reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz

Technologies and effects of reform. Analysis of the reception and implementation of recent educational reform in the Province of Santa Cruz

Carla Andrea Villagran *

Resumen

En el año 2013 se puso en marcha en la Provincia de Santa Cruz una reforma del sistema educativo enmarcada en la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 y en la Ley Provincial de Educación N° 3305/12.

Aquí, nos centraremos en analizar esa reforma y su retórica como tecnologías políticas de regulación y sus efectos en la producción de subjetividades. Las nociones de tecnología y de regulación aportan a la comprensión de los procesos de afectación que produce la reforma en la subjetividad de directivos y docentes y en su propio quehacer a través de la introducción de un conjunto de nuevos conceptos, términos y maneras de indicar cómo se deben guiar las prácticas en la escuela. En concreto, nos estamos refiriendo a los modos de regulación y de conducción de las conductas que operan como parte de las tecnologías de reforma.

Palabras Clave: Reforma - Retórica – Tecnologías – Regulación – Efectos.

Abstract

In 2013 was launched in the province of Santa Cruz a reform of the education system framed in the National Education Law No. 26.206 / 06 and in the Provincial Education Law No. 3305/12.

Here, we will focus on analyzing this reform and its rhetoric as regulatory political technologies and their effects on the production of subjectivities. The notions of technology and regulation contribute to the understanding of the processes of affectation that the reform produces in the subjectivity of managers and teachers and in their own work through the introduction of a set of new concepts, terms and ways of indicating how Practices should be guided in school. In particular, we are referring to the modes of regulation and conduct of the behaviors that operate as part of the reform technologies.

Key words: Reform – Rhetoric – Technologies – Regulation – Effects.

VILLAGRAN CARLA ANDREA (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 *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 183-202. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Magister en Metodologías y Estrategias de investigación interdisciplinar en Ciencias Sociales (UNPA) y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Becaria Doctoral del CONICET. Asistente de docencia en el Profesorado para la Educación Primaria de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica Caleta Olivia. Miembro del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC-UACO). Investigadora miembro del Área Sociopedagógica (UNPA-UACO).

E-Mail: carla_villagran@hotmail.com / carlavill1984@gmail.com

Introducción

En el curso de menos de veinticinco años el Sistema Educativo argentino y las escuelas de todos los niveles han atravesado dos momentos de reforma. Esos dos momentos se corresponden, en primer lugar, con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 del año 1993 y, en segundo lugar, con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 sancionada en el año 2006. Aquí nos centraremos en ese segundo momento de reforma en el ámbito de la Provincia de Santa Cruz, especialmente en los procesos de recepción y puesta en acto a nivel de las escuelas y los efectos que produce en términos de regulación de la conducta de los sujetos.

En la provincia de Santa Cruz identificamos un proceso de adecuación de la normativa provincial en sintonía con la LEN, es decir, una instancia de sanción de la Ley Provincial de Educación N° 3305 en el año 2012 y de elaboración de documentos que constituyen la antesala de la puesta en marcha en las escuelas de una reforma tanto general como curricular. La ley provincial determina la duración de 7 años para la educación primaria y para la educación secundaria cambia su duración de 3 a 5 años para los bachilleratos comunes y de 6 años para los técnicos. El proceso de preparación de la reforma comenzó con fuerza en el año 2011 para en el año 2013 involucrar la puesta en acto (Ball et.al., 2012) de los cambios en las escuelas.

Aquí se presentan resultados de una investigación en el marco de estudios de maestría realizada en la Provincia de Santa Cruz, en la Patagonia argentina, entre los años 2013 y 2015. Para la obtención de la información recurrimos principalmente a la entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) a docentes, directivos y asesores pedagógicos y a la observación participante (Guber, 2005) en cinco escuelas primarias y secundarias, asumiendo un enfoque etnográfico.

Nos acercamos al estudio de la reforma y sus efectos desde la sociología política de la educación, especialmente desde los aportes de Thomas Popkewitz y Stephen Ball. Asimismo los aportes de Michael Foucault en torno a las nociones

de tecnologías de gobierno y auto-gobierno son fundamentales para el análisis de los procesos de regulación de las conductas y de los efectos en la subjetividad.

La reforma como tecnología (en sí) de regulación

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 (2002) 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 auto-conducción 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" (1990: 48).

Las tecnologías no son pensadas por Foucault de modo separado, sino que se producen de modo interrelacionado. Ellas 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.

Foucault a partir del estudio de la hermenéutica del sujeto en la antigüedad grecorromana expone lo siguiente sobre las tecnologías del yo:

"Estas prácticas estaban constituidas en griego como *epimelēsthaisautou*, «el cuidado de sí», «la preocupación por sí», «el sentirse preocupado, inquieto por sí». El precepto «ocuparse de uno mismo» era, para los griegos, uno de los principales principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida. A nosotros, esta noción se nos ha vuelto ahora más bien oscura y

desdibujada. Cuando se pregunta cuál es el principio moral más importante en la filosofía antigua, la respuesta inmediata no es «Cuidarse de sí mismo», sino el principio délfico *gnothisauton* («Conócete a ti mismo») (1990: 50).

Las tecnologías del yo involucran el gobierno o cuidado de sí mismo. Entonces, ¿De qué forma uno se gobierna a sí mismo? Foucault se está refiriendo a una ética de sí mismo, a cuidarse para ser más productivo, examinarse, establecer un arte de vivir, conectarse uno mismo con su ser.

Sostenemos que el proceso de reforma activa dinámicas de cambio independientemente de la distancia o acuerdo con aquello planificado. La sola idea de reforma produce efectos de reforma. Esto, por supuesto, atendiendo al hecho de que los modos que adquiere la implementación de una reforma distan del diseño original, ya sea por las múltiples determinaciones y condiciones vinculadas a la infraestructura y financiamiento, a los modos de relación entre el gobierno del sistema nacional y provincial, los modos y tiempos de puesta a punto en la órbita provincial para encarar los cambios previstos, los modos de trabajo y comunicación entre supervisores y directores, entre otros. Es decir, que de aquellos efectos que produce la reforma y que son más claramente identificables, hay otros que se producen por la misma existencia de la reforma y que calan profundamente en la subjetividad.

Es uno de los propósitos de este trabajo describir algunos de esos efectos de reforma y procesos de regulación de sí a partir de relatos de directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias. En lo que sigue, nos dedicaremos en principio a cómo irrumpe y cómo opera la idea de “lo nuevo” como parte de la retórica reformista en tanto tecnología de regulación. Luego avanzaremos en la descripción de algunos efectos de reforma.

La retórica reformista y la novedad como tecnología

Interesa aquí analizar las subjetividades del cambio y, o mejor dicho, las subjetividades en cambio. En palabras de Ball:

“Dentro de cada una de las tecnologías políticas de reforma están implantadas y establecidas nuevas identidades, nuevas formas de interacción y nuevos 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" (2002: 6).

La retórica es una notable tecnología política de reforma, que pone en juego a través del discurso una serie de términos y nuevos lenguajes que tiene por principal destinatario a los sujetos de las escuelas:

"Entonces creo que la ley nueva lo que está replanteando es este concepto de aprendizaje...de cómo se aprende, de que se aprende con ritmos diferenciados, con tiempos distintos y pensar un aula diversa. Esto implica desafíos enormes que la escuela está tratando de afrontar como puede" (Marina-Docente Escuela Primaria 1'. Noviembre de 2013).

No se trata de hacer un análisis de los textos políticos y la retórica de la reforma en sí, sino de su recepción y apropiación por parte de los sujetos en las escuelas. Tal como los docentes lo señalan, la ley reformula conceptos y ellos mismos refieren a la apropiación de, al menos, algo del lenguaje que instala la reforma. Por un lado observamos cómo la reforma pareciera traer la buena nueva, replantea la concepción de aprendizaje desde la noción de diversidad. En otras entrevistas nos encontramos también con referencias a modos distintos de entender la enseñanza, modos nuevos de organizar los contenidos escolares, nuevas concepciones de evaluación, entre lo más recurrente. Por otro lado vemos el hecho de "hacer lo que se puede". En estas dinámicas está aquello que Ball denomina como subjetividades en cambio, el ver-se para adaptar-se a la situación, a las nuevas demandas, "(...) de una manera o de otra, todo esto implica "un trabajo intensivo en nuestro propio YO" (Ball, 2002: 8).

También encontramos una eficaz apropiación del discurso de las Tics:

"Cuando empezó el postítulo en el 2012 ya lo veíamos como una necesidad rotunda, sabíamos que no era solamente trabajar un documento en Word, sino que había mucho más pero no sabíamos qué. (...) dijimos: -Sí, hay que hacerlo, porque esto se viene.

(...) Fue una buena decisión haberlo hecho. Me dio muchas herramientas, pero sobre todo te cambia la mirada con respecto a muchos supuestos. Cosas que tienen que ir cambiando porque la escuela del siglo XXI es diferente a la del siglo XX. Así podemos también ayudarles a los chicos con las habilidades que requiere este siglo, con relación a las tecnologías. Antes se hablaba del analfabeto que no sabía leer y escribir. Hoy se habla del analfabeto digital, de la tecnología. Que no es sólo usar el procesador de textos, que es un modo de ver, de estudiar, de conectarse con el mundo, de producir conocimiento y publicarlo. Todo eso pasa por la internet y se lo

tenes que enseñar a los chicos” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

En este fragmento la docente nos relata que está haciendo un postítulo en Tics², que es una oferta oficial de formación a través del entorno virtual. Lo interesante es ver cómo ella argumenta las razones por las que empezó a estudiar. La misma idea de cambio, de que la escuela y el mundo están cambiando, además de ser los nuevos requerimientos del siglo XXI, son por excelencia los determinantes. Hay una clara idea de anticipación, de prepararse para el cambio.

Con relación a la inclusión de la computadora e internet dentro de la escuela, Bang y Roldan (2013) exponen:

“La entrada de la computadora al sistema educativo muestra una faceta de una escuela que prepara para el “nuevo mundo”, pero por detrás se ornamenta el desplazamiento del conocimiento del docente a la máquina y con él la reconfiguración del dispositivo pedagógico dirigido a la formación, promoción y gerenciamiento del yo” (p.81).

La tecnología en la escuela aparece como algo casi inevitable. En otro momento de la entrevista esta docente nos cuenta una situación que se dio en una de sus clases con una estudiante. Ella solicitó un trabajo práctico elaborado en procesador de texto y la estudiante se negó a entregarlo en ese formato argumentando en que se lo podía entregar a mano y que igual estaría cumpliendo. La docente rechazó esta solicitud diciéndole que ella tenía que aprender a usar la tecnología sí o sí. Vemos en su relato como la tecnología parece arrasarse (¿Con el papel y el lápiz?), la computadora e internet son, al decir de Bang y Roldan (2013) “los instrumentos tecnocomunicativos” de la sociedad del conocimiento. Tanto en la reforma de la década del 90 como en la de los 2000 aparece la tecnología vinculada a los cambios de la globalización³.

Vemos como, siguiendo el planteo de Foucault (1990), en la reforma se articulan tecnologías de poder, en tanto procedimientos que regulan la conducta de la población escolar y las tecnologías del yo, que promueven la autorregulación de los sujetos individuales.

Reforma, cambio y novedad. La retórica de la "nueva" primaria y la "nueva" secundaria.

Nos preguntamos aquí cómo llega la reforma a la escuela y cómo aparece la idea de reforma; esto es, la idea de que "hay que cambiar". La asociación de la novedad con la reforma se expresa en la retórica que podemos leer en documentos oficiales así como escuchar en la cotidianeidad en las escuelas: "Nueva estructura y organización de la escuela primaria", "Nueva regulación de las trayectorias escolares", "Nueva primaria", "Nueva concepción de aprendizaje", "Nueva secundaria de Santa Cruz", etc. Entendemos a lo "nuevo" como lo reciente, lo distinto, aquello que viene a demarcar la introducción del cambio. La apelación a la novedad tiene un efecto potente para instalar los procesos de reforma en las escuelas:

"Nosotros a partir del momento en que se trata de implementar la nueva ley en Santa Cruz hicimos una mirada distinta de la primaria" (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

"Vos fijate que hasta tenemos la posibilidad de que el docente acompañe al alumno a lo largo de toda la unidad pedagógica...eso como propuesta de la nueva primaria y antes no lo hacíamos (...) Esto es con la implementación de la nueva primaria" (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Tal como lo van expresando ambas directoras, lo nuevo que aparece se asocia con lo distinto, con otras formas de hacer las cosas, pero casi sólo por el hecho de enmarcarse en una reforma. Esta es una de la hipótesis que sostenemos, lo nuevo aparece como regulación que produce la reforma en sí. La novedad asociada a la reforma invade todos los aspectos de la escolaridad. Todo parece ser nuevo. ¿Qué es lo que la reforma pone en entredicho? ¿Qué es lo que se instala como "lo nuevo"? O más aún, aquello que se instala es la idea de novedad:

"Es una nueva propuesta que está surgiendo. Una nueva forma de trabajar. Como una mejor organización institucional, como para prever cuestiones que puedan surgir (...) Nosotros estamos trabajando con el nuevo régimen académico" (Raúl-Asesor Pedagógico-Escuela Secundaria 1. Septiembre de 2014).

Identificar qué es lo que la reforma viene a dislocar, a replantear o a poner en entredicho no parece ser algo tan sencillo. Lo que aparece con mayor claridad

son los aspectos nuevos de la estructura del sistema educativo y sus niveles, pero qué concepciones pedagógicas, filosóficas, sociológicas, culturales y políticas se ponen en entredicho con la reforma no son una cuestión clara. Está fuertemente instalada la idea de lo nuevo y de que hay que cambiar, pero hay cierta confusión al respecto. Las tecnologías de regulación se expresan en esta identificación certera de los sujetos de que hay "cosas" que cambiar y de que ellos mismos tienen que cambiar. Son tecnologías de gobierno tendientes a que determinadas conductas se produzcan.

Reforma, cambio y novedad están íntimamente relacionados. Las reformas, siguiendo a Tyack y Cuban (1995), son esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos. El cambio⁴, se vuelve así, algo intrínseco a la reforma, no significa necesariamente mejora o progreso, pero implica dejar una situación para tomar otra, para establecer modificaciones.

En síntesis, las reformas son actos de gobierno que expresan voluntades de regular las conductas de los sujetos. En el modo en que la reforma se presenta, como una reforma pensada desde "arriba", vemos que los sujetos son llamados a reforma-se, a cambiar-se. Al decir de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) las reformas buscan "(...) modificar los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones «de actuar», y por lo tanto de llenar de significado una reforma, esto es, los docentes" (p.22).

Efectos de reforma

Como mencionamos anteriormente, sostenemos que el proceso de reforma activa dinámicas de cambio independientemente de la distancia o acuerdo con aquello planificado. La sola idea de reforma produce efectos de reforma. A partir del proceso de categorización presentamos algunos efectos que dan cuenta del nivel de afectación que la reforma produce en los sujetos.

a. Efecto sorpresa

Este efecto refiere a la sorpresa que produjo la reforma cuando irrumpió en la escuela. Es un efecto que habla de la experiencia de la reforma en el contexto de

la práctica (Bowe, Ball & Gold, 1992). Veamos cómo lo manifiesta una de las docentes entrevistadas:

“La realidad es que a nosotros la reforma nos llegó de sorpresa. No se prestó para ningún debate, más que nada para con nosotros, los docentes (...) que digamos somos los actores principales en conjunto con los alumnos, no dieron lugar a diferentes opiniones, a discrepar, a sumar ideas. (...) Porque lo principal es que acá hay (...) seres humanos que sienten, se emocionan...que a veces se sienten como que no son tenidos en cuenta. No son un mueble que se puede reparar, que se puede reponer” (María-Docente Escuela Primaria 2. Septiembre de 2013).

La docente resalta el carácter sorpresivo de la irrupción de la reforma. Para una sorpresa no estamos preparados, he ahí su característica principal. Además, en el planteo de la docente es posible identificar el supuesto, que no deja de formar parte de las retóricas reformistas, de que implica a todos los sujetos de la escuela, al mismo tiempo que reclama que la hagan parte de la discusión.

En ese mismo fragmento, la docente entrevistada menciona “acá hay seres humanos” y al hacerlo se incluye, se siente desestimada como protagonista de la reforma. Recuperamos la comparación que realiza por lo impactante que resulta, expresa: “no son [los seres humanos] un mueble que se puede reparar”. Esta expresión denota el nivel de afectación que provoca no ser tenido en cuenta, algo similar a no tener vida. La comparación con un mueble nos provoca pensar en que esta docente manifiesta su sentir, no es un objeto sobre el cual se pueden ejercer acciones sin consecuencias, sin afectarla. Para la política o para los que hacen política ella no es algo que puede disponerse como un mueble, cambiarse rápidamente de lugar o incluso prescindir.

En lo que sigue podemos leer este carácter sorpresivo de la reforma:

“nosotros nos enteramos, nos desayunamos que los chicos pasaban de primero a sexto grado” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Resaltamos de este fragmento la expresión metafórica: “nos desayunamos”. De forma que una cuestión clave de la vida escolar aparece como ese desayunarse. La entrevistada se refiere con esto al momento de comunicación formal por parte del equipo directivo de la escuela de que se implementaría la reforma. Es una expresión utilizada en el modo coloquial para denotar un modo abrupto de enterarse de las cosas, de las cuales no se tenía mayor conocimiento. Son los docen-

tes quienes “se desayunan” con esta noticia y son los directivos de la institución los encargados de explicar al personal qué cambios se realizarán. Retomando aquello que decía otra docente, el efecto sorpresa los desayuna. Es en este marco que nos referimos a la idea de irrupción que como en los siguientes fragmentos refieren a ese desayuno en las escuelas secundarias:

“Como que fue todo de golpe. Fue repentino, fue muy brusco el cambio, no hubo realmente una preparación” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

La reforma irrumpe en la escuela, llega de manera repentina y envuelve a las escuelas y los sujetos en una ola de confusión. La brusquedad, torpeza y nula anticipación con la que, según la vivencia de los docentes, se presenta la reforma en la escuela hace que su puesta en marcha se viva como un proceso “traumático”. El trauma no es menor, el trauma o sentirse traumado por algo, habla de la negatividad del asunto, de cómo afecta la subjetividad y cuán duraderas pueden ser las consecuencias para quienes se sienten muebles.

b. Efecto de alivio en la escuela primaria

Recuperamos, aquí, en la escuela primaria uno de los efectos que la reforma provoca en los docentes y directivos. El efecto de alivio aparece como una recurrencia en las narraciones de los entrevistados. Efecto que se vincula al hecho de que los profesores de educación secundaria ya no ejercen en educación primaria y que la matrícula se vio reducida ya que una gran cantidad de alumnos que asistían a la ex EGB3 ya no están en la institución.

Veamos lo que dice la Directora acerca de la reforma en su escuela:

“Teniendo el 8vo y 9no la problemática de los adolescentes es diferente; y ahora de alguna manera si bien hay algunas dificultades propias, reales, de las edades de los alumnos se minimizan bastante en relación a que la escuela volvió a recuperar ese espacio en otros tiempos. Para nosotros fue como “ahhhh”, un alivio” (...) Para nosotros fue administrativamente tener menos grupos un alivio en todo caso más que una preocupación (...) ahora solo hay maestros (...) Porque trabajar con profesores, con horas cátedra, todo eso implicaba un movimiento diferente...éramos tanto primaria como secundaria (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Siguiendo a Viñao (2002) las reformas en su implementación adquieren efectos reales, que son inesperados, imprevistos, opuestos a los deseados y realmente

propuestos. En este caso la idea de alivio es seguramente uno de esos efectos inesperados. Ello entre otros motivos por dos cuestiones: primero, porque los alumnos (o los adolescentes y sus problemas) ya no están en la primaria y segundo, porque ya no tienen que lidiar con los profesores y las horas cátedras propia de la modalidad organizativa del tiempo en la secundaria. Algo del “por fin me los quitó de encima” funciona en la escuela primaria. Es decir que ese alivio está dado por lo que no está, por aquello que molestaba y desapareció. Para los directivos de la primaria implicaba una sobrecarga no menor el hecho de ser a la vez “primaria y secundaria”: con la reforma de la Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 la primaria tuvo que albergar una franja etaria que históricamente correspondía al ámbito de la educación secundaria. Si bien ampliaba la obligatoriedad más años (pero que era restada en la educación secundaria, ya que desde la política educativa el Polimodal no garantizaba la obligatoriedad) generó gran malestar en las escuelas primaria. Tanto alumnos y profesores provenientes de la secundaria que comenzaron a trabajar en EGB 3 conllevaron problemas para la primaria. Eso permite entender por qué para las escuelas tener menos estudiantes y por tanto menos cursos y que los profesores tuvieran que volver a acomodarse en secundaria provoque ese efecto de alivio. Probablemente ese efecto de alivio no fue tal para los maestros que tuvieron que volver a encargarse de tareas que no estaban haciendo, como la elaboración de boletines, control de cuadernos de comunicados y redacción de notas informativas, porque los preceptores o auxiliares que tenía la primaria también tuvieron que volver a la secundaria ya que sus títulos de base eran de este último nivel.

c. Efecto del cambio como continuidad

Otras de las formas de ver a la reforma que identificamos tiene relación con “volver a lo de antes” como una especie de retorno a lo conocido y, por otra parte, con sentir una continuidad con lo que ya se viene haciendo. El “antes” es impreciso, antes podría ser el año pasado, la semana o el día de ayer o hace cincuenta años.

“A nosotros como escuela, digamos que nos benefició el hecho de que la escuela volvió a recuperar los espacios que tenía anteriormente, (...) la

escuela volvió a recuperar ese lugar que tenía hace tiempo atrás (...)”
(Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Si vinculamos lo dicho por la directora con lo analizado en el punto anterior, podríamos decir que ese recuperar “espacios que se tenían antes” se refiere a espacios físicos, puesto que las aulas propias de la primaria fueron utilizadas para las secciones del tercer ciclo de la EGB 3. Pero nos preguntamos también si ese espacio recuperado del que habla no corresponde a la escuela primaria en tanto espacio social históricamente construido, con regularidades y prácticas propias a su dinámica, con funciones socialmente asumidas. Es interesante recuperar el análisis efectuado por Diker (2010) respecto de cómo funciona el recurso de apelación al pasado. Por un lado está la imprecisión cronológica sintetizada en la expresión “antes”. Por otra parte la evocación del pasado más que un carácter histórico lo que denota es un carácter mítico: “no importa cuándo se localiza el antes, sino más bien el modo en que el pasado funciona en la memoria individual y colectiva como un lugar mítico que condensa nuestra imagen de lo que las escuelas deben ser y ya no son” (p.128). Probablemente, las dos reformas provocaron en los equipos de docentes esa memoria, ese mito de un pasado tranquilo. A continuación se presentan otro fragmento que entendemos aporta en ese sentido:

“Ahora, estamos como más unificados, en cuanto a criterios, evaluaciones, en cuanto a normas de convivencia. Hay un montón de cosas que la escuela primaria volvió a recuperar. En ese aspecto creo que para nosotros es altamente positivo (...) no fue mucho lo que hubo para acomodar porque no era nada nuevo lo que venía. Sino mantener lo que veníamos trayendo históricamente. Para nosotros no fue tener que adaptarnos a algo nuevo, sino dejar de preocuparnos de alguna manera de cosas que traía consigo tener 5 secciones con adolescentes de quince y dieciséis años” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Según su relato, la escuela primaria volvió a recuperar “cosas” con la reforma actual, por ello es vista como “altamente” positiva, porque además no había mucho que acomodar (si es la vuelta a lo conocido) y doblemente beneficiosa porque no hubo que preocuparse más por los problemas del tercer ciclo de la E.G.B. Otra característica del uso del pasado como recurso discursivo es su función normativa. Diker (op.cit.) sostiene que lo que el pasado trae no es la escuela en su historicidad sino en su esencialidad y pretendida universalidad.

Ahora bien, y aquí está lo interesante, este recurso de apelar al pasado es a-histórico porque naturaliza a la escuela y además de ello imposibilita la percepción del cambio. Estas expresiones obedecen a elaboraciones de los sujetos para poder otorgar sentido a lo que está sucediendo, utilizando sus propios marcos interpretativos social e históricamente construidos.

Una docente de otra escuela primaria también evalúa positivamente a la reforma, por esa vuelta al pasado:

“A mí me parece que es positivo, que la primaria sea nuevamente de siete años y la secundaria de cinco. Yo creo que en Argentina no se tendría que haber modificado el sistema educativo con la Ley Federal. Pero en este país se hace todo al revés. Un fracaso. Así que mejor que ahora se volvió a lo de antes” (Silvia-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

En lo que plantea la maestra entrevistada hay un juego de asociaciones: por un lado la reforma actual es vista positivamente porque se vuelve a lo de antes, es decir una asociación de lo nuevo con lo viejo y a su vez con una adjetivación positiva, por otro lado, la reforma del año 1993 es vista como negativa y como un fracaso, emergiendo la asociación de la política educativa argentina con la copia y el fracaso. Apreciamos en las palabras de esta maestra una lectura de la política educativa de reforma de estilo lineal: reforma-fracaso-reforma-éxito. Es decir, sólo es positiva y exitosa la reforma porque se “volvió a lo de antes”, y allí también hay continuidad con la primaria conocida, pero se dejan de lado otros aspectos profundos de la reforma.

d. Efecto combo: sorpresa, imposición, improvisación.

Aquí lo que queremos introducir es la idea de cómo la suma de la imposición, lo sorpresivo y la cuota de improvisación conforman un combo que al decir de Ball (2012) convulsionan el contexto de la práctica y que probablemente incluso las reformas y sus mejores intenciones consiguen efectos directamente opuestos.

Dos docentes así lo expresan:

“había rumores...que sí...que no...que viene la ley, y bueno fue impuesto, sin ningún lugar a debate. Después hubo las titularizaciones en secundaria, que fueron un desastre, que fueron hechas sobre la marcha, improvisadas como todo” (María-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

“Fue impuesto” (Silvia-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

Expresiones como "sobre la marcha", "improvisada", "de un día para otro", "todo de golpe", "cambio repentino", "brusco" dan cuenta de este efecto combo. Realmente conforman un conjunto de aspectos que se tornan convulsionantes de las prácticas en las escuelas y también por supuesto con efectos en la subjetividad.

Veamos el siguiente fragmento de entrevista:

"Generalmente nuestro país tiene esta anomalía...de que las cosas son de un día para otro. Y somos personas, y las personas necesitamos adaptarnos. Necesitamos capacitarnos, necesitamos analizar, y a veces los tiempos no son los necesarios" (Mónica-Vicedirectora Escuela 2. Noviembre de 2013).

Decimos justamente que las reformas afectan la subjetividad ya que en el centro de la retórica de las mismas están los sujetos-objetos de las políticas (Ball, Maguire & Braun, 2012). La Vicedirectora parece señalar una obviedad, pero que no lo es, "somos personas", como diciendo ¿Acaso los políticos y agentes impulsores de la reforma no se percatan de esto? El tiempo aparece como en dos ritmos. Por un lado ralentizado entre la sanción de una ley y su implementación provincial y por el otro sorpresivo, brusco y como imposición cuando se trata de las escuelas. No es de "mueble" pedir tiempo para, como ella dice, analizar, capacitarse, y en definitiva, adaptarse a lo nuevo. Viñao (2002) entiende que en tiempos de reforma la tarea de los docentes se caracteriza por "exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento" (p.75).

Otra maestra de primaria también insiste en el tiempo:

"Me parece que se tendría que haber hecho con otros tiempos, que todo ese desorden se podría haber previsto" (Marina-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

Los tiempos de las "escuelas reales" (Ball, 2013) no son los mismos tiempos que los de los agentes públicos encargados de la reforma, y por supuesto, tampoco son los tiempos de los textos políticos de reforma. La escuela se ve en el brete de ponerse a tono rápidamente a unos cambios improvisada y desordenadamente propuestos. ¿No se pudo prever el desorden? Es la pregunta que intenta responder esta maestra ante el clima de malestar y desorden generado en las escuelas.

Y ello tiene un claro correlato en el siguiente punto que vuelve a ese lugar donde la reforma se vuelve retórica, que regula la vida de las instituciones más en la idea de cambio en sí que en el contenido que parece querer cambiarse.

e. Efecto mucho-poco: muchos movimientos pero cambios poco profundos

En una entrevista le preguntamos a una docente qué cambios ella observaba a partir de la implementación de la reforma y nos contestó lo siguiente:

“No pasa nada. Para mí no hay una diferencia profunda en la práctica. Ahora la unidad pedagógica de primer ciclo es exactamente la misma que antes con la EGB (Marina-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

Esta es la misma docente que nos decía que el desorden provocado por la implementación de la reforma se podía haber previsto. Se trata según sus palabras de una reforma que ha provocado movimientos en la escuela y en sus prácticas pero más bien por el desorden que provoca. Lo que aquí ella señala capta nuestra atención porque dice “no pasa nada”. Para ella si bien la reforma moviliza no produce cambios profundos. En su relato señala que la diferencia está en los modos de nombrar las cosas, pero que en definitiva es lo mismo que ya existe. Es poner un nombre nuevo o distinto a lo que se está haciendo. Esto también lo señala una docente de secundaria:

“Yo creo realmente que el cambio estuvo vaciado de contenido. Le cambiamos las etiquetas, en vez de ser tercero polimodal ahora es quinto, pero no se modificaron contenidos, no se modificaron curriculas, no se modificaron cosas profundas. Cambios de base no hubo, creo que eso fue una falencia importante” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

El imperativo de la implementación de la reforma parece cobrar fuerza por sobre su contenido. Nuevamente aparece la adjetivación de la profundidad para hablar de la reforma, sólo que en su forma opuesta. Lo que falta es profundidad, señala la docente. La reforma parece tocar sólo la superficie, la epidermis de la cultura escolar diría Viñao (2002). Una reforma que implica “cambiar etiquetas” y que está “vaciada de contenido”. En este punto debemos decir que tal vez el contenido de la reforma toque solo la superficie pero en realidad la regulación que opera es la de la idea de cambio. En ese caso sí podemos decir que toca profundamente a los sujetos en tanto la reforma aparecen términos diferentes

para pensar las cosas de modo diferente. Así la retórica de la reforma se instala, opera y regula.

¿Qué cambia? ¿Cuánto cambia lo que cambia? ¿Hay cambio realmente o es lo mismo de siempre?

“Para nosotros la mayor modificación fue en séptimo. Porque de 1ro a 6to no hay tantas modificaciones. En la denominación si, que está a cargo de maestras, que tiene más horas, pero no hay tantos problemas” (Mónica-Vicedirectora Escuela 2. Noviembre de 2013).

Está claro, hay un cambio en el alivio que provocó a las primarias sacarse de encima a púberes y profesores. Pero junto con ese alivio se vuelve recurrente en las entrevistas la cuestión de que los cambios son sólo cambios en las denominaciones o “etiquetas”. En la primaria, los sujetos advierten pocos cambios, casi nada.

f. Efectos de corto plazo: desafectación y resguardo laboral

En primaria, la disolución del tercer ciclo de la E.G.B. hizo que los directivos que tenían a cargo ese ciclo fueran reacomodados en la misma escuela o en otras. Muchos docentes que fueron desafectados de séptimo año se vieron ante la encrucijada de quedar en resguardo laboral o presentar un proyecto en secundaria porque su salario se vería afectado en breve tiempo. Una de las docentes entrevistadas sostenía la incomodidad que le generaba que le paguen por no trabajar, no presentó proyecto pero se ofreció para tareas administrativas. Estos efectos que producen las políticas cuando se ponen en acto no sólo involucran a los cambios en sí sino a sus múltiples y probablemente, también, inesperados efectos. Los sujetos se sienten conducidos a tomar una decisión en un abanico de posibilidades cero incluso donde el sujeto debe tomar decisiones que lo enfrentan a quedarse sin su salario. Al decir de Grinberg (2006) ahora 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. En aplicación a una libertad plena, el escenario se presenta como tú tienes que elegir teniendo la posibilidad de hacerlo, cuando en realidad vemos que esto no es así o no de ese modo. En este contexto de regulación de la libertad, siguiendo a Ball

(2002) los profesores son impelidos a reflexionar sobre sí mismos como individuos que hacen cálculos sobre sí.

A modo de cierre: para seguir pensando cómo opera la reforma

A lo largo del trabajo intentamos dar cuenta de cómo las políticas actúan, moldean y afectan la vida de las instituciones educativas y de los sujetos. A partir de los relatos de docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias nos aproximamos a la afectación que las políticas, en este caso de reforma, provocan. Así, observamos qué posiciones asumen los sujetos, qué aspectos enfatizan por sobre otros y, en definitiva, cómo interpretan y traducen (Ball et. al, 2011; Ball, Maguire y Braun, 2012) la reforma educativa emprendida en la provincia de Santa Cruz a partir del año 2013.

La efectividad de la retórica reformista se evidencia en los relatos de los docentes. Si bien el tiempo para la lectura y familiarización con los cambios es escaso, se advierte una interesante circulación de terminología e ideas propias de la retórica de la reforma que da cuenta de cómo la misma opera como tecnología de regulación. El cambio, lo nuevo, la invocación de "la ley" y la misma idea de reforma adquieren relevancia y recurrencia en las entrevistas.

Vemos irrumpir una reforma que en poco tiempo demanda grandes cambios en un escenario en que el Estado no garantiza las condiciones óptimas en las escuelas para que esto acontezca y en el cual los docentes, sujetos y objetos de las políticas, se ven a sí mismos como "muebles sin voz".

En este artículo describimos y analizamos algunos efectos identificados como producto de las tecnologías de reforma, que no son otra cosa que tecnologías de poder y tecnologías del yo que buscan a través de diferentes mecanismos la producción, en el sentido propuesto por Foucault (1990), de acciones sobre los otros y acciones sobre uno mismo.

Foucault señala a partir de la noción de tecnologías, esas pretendidas maneras de actuar sobre los otros, es decir que se encuentra hablando de prácticas de gobierno, de la dirección de las conductas. Para él, gobernar implica estructurar un campo de acción eventual de otros (Foucault, 1984). Si pensamos a la refor-

ma escolar en estos términos estamos advirtiendo una problematización del asunto que va en múltiples direcciones al conformar una trama de relaciones de poder. Así, enfocarse en el análisis de los efectos que produce la reforma en tanto tecnología en sí implicó preguntarse cómo aparece la novedad enlazada a la reforma, qué lugar ocupa la novedad en la escuela, cómo esa novedad es apropiada y/o resistida, qué posiciones van asumiendo los sujetos ante la recepción de la reforma, qué mecanismos ponen en funcionamiento para la puesta en acto, cómo desde sus saberes y experiencias traducen los diferentes lineamientos, cómo evalúan y modifican su accionar en función de esos nuevos lineamientos, entre otras.

La discusión que aquí se procuró sostener giró en torno a la idea misma de reforma. Entendemos que el sólo hecho de hablar en el lenguaje de reforma produce efectos en la experiencia de sí. Como Popkewitz (1994) y Ball (2002) sostienen, las reformas tienen consecuencias, o mejor dicho, producen y participan en la estructuración del yo. Nos referimos a procesos de gobierno de los otros que devienen en el gobierno de sí mismo. Es el modo en que funciona en estos tiempos la racionalidad del gobierno, generando las condiciones para que la conducción se vuelva auto-conducción (Grinberg, 2015). Los sujetos somos producidos por la reforma, atravesados y afectados por ella, en tanto supone un despliegue y articulación de tecnologías de gobierno y auto-gobierno.

Recibido: 08/03/2017

Aceptado: 20/08/2017

Notas

¹ Para la identificación de los docentes y directivos se utilizan nombres ficticios. En cuanto a las escuelas, se sigue una denominación vinculada al nivel de enseñanza y una numeración solo a efectos de identificación y no de jerarquización.

² Las tecnologías de la información y de la comunicación (Tics) aparecen en un lugar central en la reforma del año 2006. Las ofertas oficiales de formación en Tics a través del entorno virtual acompañaron el Programa Conectar Igualdad.

³ Puede profundizarse el tema de las relaciones entre educación y tecnología en Bang y Roldan (2013). Allí presentan un análisis de datos empíricos sobre cómo y para qué se usan las Tics dentro y fuera de la escuela, cómo se posicionan los sujetos con relación a las tecnologías y cómo se apropian de los discursos que circulan sobre las mismas. En clave territorial analizan cómo el acceso a las tecnologías es desigual y heterogéneo y cómo la conectividad no es tan libre como se piensa desde discursos neoliberales.

⁴ Viñao (2000) desde una perspectiva histórica aborda el cambio en educación y elabora una tipología del cambio. Diker (2010) analiza el lugar que ocupa el cambio en el discurso pedagógico.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor, Rosario.
- BALL, S., MAGUIRE, M. & BRAUN, A. (2012) *Howschools do policy: policyenactments in secondary schools*. Routledge.
- BALL, S. (2002) "Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad" En *Revista Portuguesa de Educacao*. Año/col 15. Nº 002. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>
- BALL, S. et.al., (2011) "Policysubjects and policyactors in schools: some necessary but insufficient analyses" en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 32, Nº 4, October 2011, pp. 611-624. Routledge. DOI: 10.1080/01596306.2011.601564.
- BALL, S. (2012) "Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade" En *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, junio. Disponible en <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- BALL, S. J. (2013) *Education Debate*. Great Britain: The Policy Press.
- BANG, L. Y ROLDAN, S. (2013) "Dispositivos pedagógicos y tecnologías: sobreusos, costumbres y fetiches" En Grinberg (coord) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Argentina: Unpa Edita.
- BOWE, R., BALL, S. & GOLD, A. (1992) "Reforming education & changing schools: case studies" in *Policy Sociology*. Routledge, London.
- DÍAZ BARRIGA, A. e INCLÁN ESPINOSA, C. (2001) "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 25. Enero-Abril. OEI. Disponible en <http://rieoei.org/rie25f.htm>
- DIKER, G. (2010) "Los sentidos del cambio en educación" En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educar: ese acto político*. Fundación La Hendija, Entre Ríos.
- FOUCAULT, M. (1984) "Cómo se ejerce el poder" En Dreyfus, H., Rabinow, P. y Foucault, M. *Un Parcours Philosophique*. Editions Gallimard, Paris. Disponible en: <http://www.unizar.es/deproyecto/programas/docusocjur/FoucaultPoder.pdf>
- FOUCAULT, M. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós
- GRINBERG, S. (2006) "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento" En *Revista Argentina de Sociología*. Año 4, Nº 6. ISSN 1667-926. Pp. 67-87.
- GRINBERG, S. (2015) "El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento" En *Textura*, Vol.17, Nº 34. Pp. 10-31.
Disponible en: www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/1474/1126
- GUBER, R. (2005) *El salvaje metropolitano*. 1ed.1 reimp. Paidós, Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. (1994b) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.
- SCRIBANO, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo, Bs As.

- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press, Cambridge.
- VIÑAO, F. A. (2000) Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas) En *Revista Teías*, Vol. 1, Nº 2, Pp. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2000.23855>.
- VIÑAO, F. A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid.