

## Sujeto docente y formación continua en escenarios contemporáneos. Primeros avances de una investigación en curso

Romina Guadalupe Gallo | UNER  
romisggallo@gmail.com

### Resumen

Este artículo comparte los primeros desarrollos de una investigación<sup>1</sup> sobre prácticas de Formación Docente Continua en Entre Ríos en contextos contemporáneos. Aborda en primer lugar la emergencia y reconfiguraciones de estas prácticas en Argentina. Seguidamente expone aportes teóricos provenientes de las Ciencias Sociales y la Filosofía Política para pensar rasgos del sujeto docente en escenarios actuales; finalmente presenta primeras hipótesis. Este escrito espera contribuir a un análisis sobre las exigencias de formación continua, así como también a despejar la pregunta sobre los procesos de subjetivación docente que están gestándose en estas experiencias contemporáneas.

**Palabras clave:** formación docente continua - capacitación - trabajo docente - investigación en educación - sujeto docente

<sup>1</sup> *Formación Docente Continua en Entre Ríos: Tramas y líneas de subjetivación en la capacitación docente durante los años 2006-2019.* Tesis para el Doctorado en Ciencias Sociales –UNER– dirigida por la Dra. Luna, María Virginia (UNER- UNRaf)

## **Teaching subject and continuous training in contemporary settings. First advances of an ongoing investigation**

### **Abstract**

This article shares the first developments of an investigation on Continuing Teacher Training practices in Entre Ríos in contemporary contexts. It first addresses the emergency and reconfigurations of these practices in Argentina. He then exposes theoretical contributions from Social Sciences and Political Philosophy to think about traits of the teaching subject in current scenarios; finally presents first hypotheses. This writing hopes to contribute to an analysis on the demands of continuous training, as well as to clear up the question about the processes of teacher subjectivation that are taking place in these contemporary experiences.

**Keywords:** continuing teacher training - training - teaching task - research in education - teacher subject

## Presentación

Que los docentes deban formarse permanentemente, capacitarse o *actualizarse*, es una demanda casi indiscutible y acordada en un amplio espectro de comunidades académicas, sectores empresariales, organismos estatales, medios de comunicación y actores sociales como fundaciones u Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Lo que aparece menos acordado es en qué, cómo y para qué deben capacitarse. Lo reflejan la cantidad y diversidad de ofertas de capacitación que se disputan la atención del docente. Propongo compartir en este artículo los primeros avances de una investigación en la que intento tomar distancia y desnaturalizar la actual exigencia de formación permanente tan arraigada en los discursos sociales y prácticas educativas. Considero oportuno preguntarnos por las condiciones en las que emergen estas demandas, cómo van reconfigurándose en el tiempo, qué rasgos asumen en contextos actuales y a partir de qué prácticas y actores sociales van teniendo lugar.

En términos generales suele asociarse la *Formación Docente Continua* (FDC) a políticas públicas tendientes a la capacitación docente. Sin embargo, al tratar de estudiar así estas prácticas pueden correrse algunos riesgos. Por un lado, podríamos suponer que todo lo referido a la formación continua de los docentes estuvo y está centralizado en el Estado y se conduce por la hegemonía de las políticas públicas, por lo que cabría indagar en la construcción e implementación de ciertas normativas oficiales. Aquí el riesgo sería supeditarnos a una mirada oficial de esas experiencias y eludir otras con fuerte injerencia en la formación docente. Empero, otro riesgo sería pensar que esas prácticas están diseminadas en múltiples localizaciones, voces y organizaciones y que nada regularía tal dispersión. En el medio de esos extremos se abre una posibilidad donde pretendo inmiscuirme: indagar qué instituciones, saberes, discursos y racionalidades están configurando la formación continua contemporánea y cómo esas relaciones están aportando a la construcción de determinado tipo de sujeto docente. A partir de esas consideraciones, pienso que el objeto a construir no puede circunscribirse al análisis de políticas estatales, tampoco a aportes provenientes del exclusivo ámbito educativo; tales ejercicios presentarían, a mi criterio, una visión sesgada del asunto. Por el contrario, la investigación representa el esfuerzo por pensar la FDC como noción amplia que tenga en cuenta otras instituciones y experiencias forjadas en condiciones históricas particulares; e inscribir el objeto de análisis en una trama que dé cuenta de las transformaciones sociales y políticas que atraviesan hoy al trabajo y a la formación docente y en las que las propuestas de formación cobran cierta fisonomía. Así, el trazado teórico metodológico busca captar las formas que asume la formación continua a partir de su propia historicidad, es decir, de las complejas relaciones y regulaciones sociopolíticas que la hacen posible.

Atendiendo a lo expuesto, el propósito central de esta presentación es ofrecer un acercamiento a la FDC en Argentina, reconociendo múltiples

instituciones y racionalidades que la posibilitan. Posteriormente interesa delinear interpelaciones referidas a los procesos de subjetivación docente que están configurándose en un contexto atravesado por el gobierno neoliberal (Foucault, 2007). Para este recorrido son fundamentales insumos teóricos provenientes de las Ciencias Sociales y la Filosofía Política, que permiten trazar primeras hipótesis y líneas de análisis.

### **Emergencia y reconfiguraciones de la formación docente continua en Argentina**

Son necesarias dos aclaraciones antes de iniciar: en primer lugar, si bien la investigación en curso se centra en Entre Ríos, aquí se presenta un trazado nacional como instancia preliminar de la construcción de antecedentes en la provincia. En segundo lugar, esta indagación reconoce una serie de estudios nacionales (Alliaud, 2014; Ávalos, 2007; Birgin, 1999, 2012; Diker y Serra, 2008; Diker y Terigi, 1994; Serra, 2004; Pineau, 2012; Vezub, 2009, 2019, entre otros) de gran relevancia para pensar la cuestión. Dichos estudios se retoman brevemente con el fin de reconstruir ciertos movimientos y tensiones la de FDC en el país.

Se tienen en cuenta algunos hitos de las políticas educativas nacionales, así como el lugar de diversos actores sociales con injerencia en definiciones vinculadas a la capacitación docente. Como sostienen Diker y Serra (2008), trazar esta mirada histórica permite dimensionar la diversidad de cuestiones que se involucran, como las condiciones laborales y salariales de la docencia, su jerarquización social y política, el valor del saber profesional, etc. La capacitación docente se piensa, precisamente, como «un terreno de luchas a la vez pedagógicas, políticas y gremiales» (Diker y Serra, 2008: 14).

Para comenzar podemos señalar que la nominación de Formación Docente Continua es relativamente novedosa; algunos estudios (Diker y Terigi, 1994; Serra, 2004) sostienen que comenzó a instalarse como noción y preocupación política a fines de la década de 1980.<sup>2</sup> Si se recorren normativas y artículos académicos varios, podremos reconocer diferentes formas de nombrar a estas prácticas tendientes a la formación permanente de quienes trabajan en la docencia. *Capacitación, formación en servicio, actualización* y hasta *reciclaje* forman parte de la cartografía conceptual que ha intentado asir este conjunto de acciones. Asimismo, la bibliografía de nuestra época (Alliaud, 2014; Ávalos, 2007; Birgin, 2012; Serra, 2004; Vezub; 2019) da cuenta de fuertes debates generados en torno a la nominación, considerando los disímiles enfoques que los subyacen. No obstante, y aunque resulten muy valiosas, aquí no interesa recapitular esas disputas pedagógicas y diversas nominaciones pueden aparecer como sinónimos.

Si bien recientemente el ámbito político-pedagógico e intelectual acordó la noción de FDC como conceptualización, lo cierto es que las prácticas que comprende ya se reconocen en los inicios del sistema educativo argentino. Pineau (2012) afirma que las primeras intervenciones estatales

<sup>2</sup> Diker y Terigi plantean que «la preocupación por la formación continua de docentes se instaló en Argentina desde 1989, cuando el Consejo Federal de Educación fijó como una de sus preocupaciones la formación docente, y tempranamente coincidió en definirla como continua. Con esta definición, el Consejo estaba no sólo señalando la importancia de que maestros y profesores se capacitaran en forma permanente, sino que además estaba señalando la responsabilidad política tanto del Consejo como de las jurisdicciones respectivas, por organizar ofertas institucionales sistemáticas de capacitación docente continua» (Diker y Terigi, 1994: 51)

sobre la formación de docentes en ejercicio emergen en Argentina con la impronta del espíritu progresista y de renovación pedagógica que se instalaba a fines del siglo XIX y que veía en el cuerpo de maestros una vía posible para instalar ideas reinantes de la época. Con la llamada *pedagogía normalista*, la figura de los inspectores, la circulación de revistas educativas como soportes de la voz oficial (Finocchio, 2009), daba inicio a espacios de formación y mecanismos de control sobre el ejercicio profesional docente. Asimismo, se registran en ese entonces espacios de formación como bibliotecas pedagógicas y conferencias promovidas por las asociaciones magisteriales; además grupos de docentes «autogestionaban espacios de estudio y actualización motivados por intereses y problemáticas específicas» (Birgin, 1999: 116). En general, estas prácticas de formación se consideraban como continuidad de los saberes ofrecidos en la formación inicial (Pineau, 2012), es decir se ofrecían para fortalecer la formación de base. Tal situación se mantuvo con relativa estabilidad<sup>3</sup> hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando las prácticas de formación continua van a configurarse en torno a propuestas ampliamente diversificadas a partir de la injerencia de nuevos actores sociales. Si bien el Estado en general fue quien monopolizó los circuitos de formación en servicio, aparecen en este período nuevos agentes, asociaciones, organismos con variadas intencionalidades, perspectivas y metodologías de trabajo.

Hacia la década de 1960 se fortalecieron, según Pineau (2012), dos nuevas concepciones sobre la formación en ejercicio. Por un lado, las versiones tecnocráticas promovieron la educación permanente instalando cierta oposición entre lo *nuevo* y lo *obsoleto*, marcando tendencias de las innovaciones necesarias. Por otro lado, la creciente sindicalización planteó que la formación continua era un derecho laboral y por ende debía institucionalizarse. Esto se logra con la sanción del Estatuto Docente Nacional<sup>4</sup> que establece la formación continua como derecho y como parte de la titularización y el ascenso en el escalafón a partir del otorgamiento de puntaje para los concursos.<sup>5</sup> Poco a poco, plantea Birgin (1999), con la normativa de la carrera docente y con las estrategias tecnocráticas, crecieron las actividades de capacitación bajo el formato de cursos.

Asimismo, el escenario gestado en los años '60 se fue complejizando. Diversas ofertas de capacitación emergieron a partir de asociaciones varias –como sindicatos, fundaciones privadas, espacios autogestivos de docentes, organismos estatales, etc.–, inscriptas en perspectivas teóricas y pedagógicas bien disímiles. Por ejemplo, mientras avanzaban corrientes tecnocráticas también tenían lugar experiencias provenientes de la educación popular, con formas dialógicas y participativas de formación (Pineau, 2012).

Luego, la dictadura cívico-militar de 1976 profundizó la perspectiva tecnocrática y la articuló con un modelo educativo represivo (Pineau, 2012) que se encargó de dismantelar esas experiencias de base popular. En la situación general de terrorismo de Estado, que provocó muertes y

<sup>3</sup> Esto ameritaría profundas indagaciones para observar matices, continuidades y rupturas históricas; lo cual excede la presente comunicación.

<sup>4</sup> Promulgada en 1958, plantea que es deber del docente actualizarse, *ampliar su cultura y propender al perfeccionamiento de su capacidad pedagógica* y también goza del derecho de ciertas licencias para capacitaciones y/o tener becas de estudio.

<sup>5</sup> Cabe aclarar que el Estatuto Nacional coexiste con los estatutos de las diferentes provincias y que si bien presentan similitudes, cada reglamento cobra cierta particularidad dependiendo de la jurisdicción.

desapariciones de docentes en todo el país, hay que subrayar la impronta modernizadora que impactó en una despedagogización y, consecuentemente, en una despolitización de la formación docente, que fue atravesada por el tecnocratismo de la época (Southwell y Vassiliades 2009).

También vale advertir que en estas décadas organismos internacionales tuvieron fuerte injerencia en los sistemas educativos latinoamericanos. Investigadores como Ascolani (2008), Cerruti y Vior (2016) han indagado acerca del papel del Banco Mundial en la construcción de políticas educativas y han mostrado las diversas estrategias de este organismo para penetrar en la política educativa latinoamericana, animando reformas estructurales e incidiendo en la delimitación de prioridades y agendas en la educación. En términos generales puede afirmarse que, ya para fines de los años 80, la injerencia del Banco Mundial era fuerte no sólo por el financiamiento con líneas de créditos sino también a través de *recomendaciones pedagógicas* sobre salarios docentes o reformas en la organización del sistema educativo. En cuanto a la formación docente, se puso la lupa en las *carencias* formativas y se comenzó a exigir mayor calidad en la enseñanza. También se realizaron evaluaciones, diagnósticos y propuestas de capacitación. Sería ingenuo no considerar estas operaciones globales en el campo de la formación continua, teniendo en cuenta que en los últimos 30 años este organismo ha brindado documentos exclusivos que alientan tomas de decisiones en esta región del mundo<sup>6</sup> y que los mismos han sido atendidos por los diversos gobiernos de turno.

Volviendo al trazado histórico, podemos agregar que el paisaje compuesto por la década del '70 dejó a la FDC en una situación compleja, fragmentada y desigual. El retorno a la democracia en 1983 supuso ciertos cambios en esa situación, con algunas iniciativas incipientes para articular y fortalecer el campo de la capacitación, entre las que se destaca la creación, en 1987, del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (el INPAD), con subsedes en todo el país, que combinaba acciones a distancia con algunas presenciales (Diker y Terigi, 1994). No obstante, hasta fines de los años '80 los principales reguladores de la formación continua posiblemente seguían siendo el Estatuto Docente Nacional y el de cada provincia. Como se planteó anteriormente, tal situación incentivó una demanda por la acumulación de puntaje y dotó de mayor notoriedad a un fuerte mercado de cursos, generalmente arancelados. Podríamos decir que la formación posinicial emergió en estos años como negocio rentable, con ofertas diversas de posgrado y carreras complementarias, cursos a distancia, etc., que tendrá su punto de auge en los años '90 y permanecerá en el tiempo, no sin resistencias ni discontinuidades. Es viable suponer que este mercado fue más relevante en las provincias donde las propuestas oficiales eran más reducidas y había mayores dificultades para el acceso a cargos. Los diagnósticos de la época coinciden en señalar la desarticulación entre diferentes ofertas, posiblemente vinculada con las disparidades jurisdiccionales. Dado que no todas las provincias contaban con una orga-

<sup>6</sup> Solo por enunciar uno de sus últimos documentos, podemos referir al *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación* que presenta datos estadísticos y recomendaciones para varios países del mundo.

nización para la capacitación o la tenían en forma parcial, los docentes se enfrentaban a una fuerte desigualdad tanto en relación con la gratuidad como con la calidad de la oferta (Diker y Terigi, 1994).

Así, en las últimas décadas del siglo XX se configura un mercado dinámico de capacitaciones heterogéneas. Esto es posible de imaginar si pensamos en la instalación de una racionalidad neoliberal que hegemonizó el campo cultural y educativo a partir de este período. A grandes rasgos, se fortalecieron el sistema de competitividad docente, la intervención de organizaciones privadas en las ofertas de formación, la preeminencia de una mirada mercantil y acumulativa del conocimiento, mayores exigencias de profesionalizar la tarea docente a la vez que una importante incidencia de organismos provenientes de la lógica empresarial globalizada. Estas condiciones, en parte, posibilitaron la implementación de las reformas de los años '90.

Muchos estudios han expuesto las implicancias y efectos de la Ley Federal de Educación en el sistema educativo argentino. Para el tema en cuestión, puede señalarse que esta ley, sancionada en 1993, estableció la creación de una estructura de capacitación permanente para todos los docentes del país y definió aspectos fundantes como el de consagrar el derecho a «la capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos» (Art. N° 46.i) y el deber de «su formación y actualización permanente» (Art. N° 47.d). En este escenario se generó un intento de centralización de la FDC por parte del Estado Nacional, al crearse la Red Federal de Formación Docente Continua.<sup>7</sup> Apareció, por primera vez institucionalizada, la idea de crear una estructura de formación continua de base piramidal con gran control del Estado Nacional. Como señala Serra (2004), las acciones y discursos de la época jerarquizaron el lugar de la capacitación docente y terminaron de ubicarla en el campo de las responsabilidades del Estado. También se instalaron estructuras y acciones de capacitación en provincias donde, hasta el momento, eran inexistentes. No obstante, esta recentralización de la FDC por parte del Estado Nacional se dio en un contexto de fuerte descentralización del sistema educativo.<sup>8</sup> Sin presupuesto, las provincias se hicieron cargo de acciones que antes pertenecían al principal organismo estatal, quien se despoja de muchas responsabilidades, pero se guarda para sí la conducción de la FDC.

En general, las legislaciones educativas de los '90 buscaron instalar «nuevos modos de regulación de la formación y el trabajo que interpe- laron a las y los educadores como individuos libres que construyen su propia carrera y destino profesional» (Feldfeber, 2007 en Feldfeber et al., 2018: 62). El clima cultural de la época, además, alentaba la innovación permanente. Asimismo, se fortaleció la idea de que estrategias empresariales y competitivas tendrían impacto positivo en la calidad educativa. Se creía que «el rendimiento laboral docente estaría directamente asociado a la imposición de mecanismos de diferenciación salarial según criterios

<sup>7</sup> Resolución Ministerial N° 32/93, Argentina.

<sup>8</sup> Por ejemplo, con la Ley N° 24049 de transferencia de servicios educativos.

que suelen utilizarse en las empresas como la "evaluación de desempeño" y la "capacitación"» (Feldfeber et al., 2018: 62). Además, la FDC alentada por la reforma fue significada por la docencia como una presión para sostenerse laboralmente. Hacia el final de la década, términos como reconversión, acreditación, retitulación, ya habían producido un fuerte impacto entre los docentes (Feldfeber et al., 2018), situando a la formación permanente como «uno de los modos de sostener el trabajo tanto en sentido material –por la exigencia de nuevas credenciales–, como simbólico –para estar a tono con las transformaciones–» (Birgin, 1999: 118). Asimismo, es necesario aludir a ciertos análisis como los de Birgin (1999) o Serra (2004) cuando destacan al menos otras tres consideraciones a atender: por un lado, que las propuestas de profesionalización docente alentadas en estos tiempos se dan paralelamente a un profundo deterioro de las condiciones salariales y laborales. Por otro lado, que las estrategias de capacitación implementadas reforzaron el lugar subordinado del docente, ubicándolo como receptor de las propuestas. Finalmente, que los mecanismos de formación fortalecieron el formato de *cursos* y operaron sobre el docente como individuo y no como parte de instituciones.

Otro aspecto a observar es la emergencia, en este periodo, de una fuerte fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004). Una cuestión a considerar para posteriores indagaciones es de qué modo estas mutaciones marcaron matices y/o rupturas en las formas de capacitación.

Como hitos posteriores en el plano de las políticas estatales, podemos mencionar la Ley de Educación Nacional N° 26206 que pretendió afrontar el desolador escenario que dejaron las reformas de los '90. Allí se expuso la formación continua como derecho de todo docente y al Estado como su máximo garante: también se visibilizó una preocupación estatal por articular el sistema educativo así como por atender aspectos salariales y de formación docente desde una óptica nacional.<sup>9</sup> En el marco de esas transformaciones, aparecieron propuestas formativas que en algunos casos buscaron preparar a los docentes para las *demandas del futuro*,<sup>10</sup> y en otros, para paliar la profunda desigualdad y exclusión de las políticas neoconservadoras, cuyas resonancias fueron letales en el sistema educativo.<sup>11</sup>

Otro acontecimiento a remarcar en estos años es la creación del Programa Nacional de Formación Permanente dependiente del INFOD<sup>12</sup> que supuso la puesta en marcha de una formación continua, universal, gratuita y en servicio denominada *Nuestra Escuela*, que se organizó con los gremios docentes. Significó una estructura masiva que llegó a partir del año 2014 a escuelas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. Tuvo como actores protagonistas a directivos y docentes de las escuelas, aunque los lineamientos<sup>13</sup> eran encauzados desde organismos centrales de cada provincia. Se reconocen en esta propuesta intentos por abordar dimensiones institucionales del trabajo docente y transformar el formato *curso* por extensas jornadas de formación en la organización escolar de pertenencia. Este programa fue continuado por las gestiones sub-

<sup>9</sup> Es el caso de la instauración de paritarias docentes nacionales reguladas por la Ley de Financiamiento Educativo.

<sup>10</sup> Por ejemplo, educación ambiental, educación sexual integral, nuevas tecnologías, pensamiento computacional, nuevas competencias, etc.

<sup>11</sup> Alentando a trabajar por la inclusión educativa, en el acompañamiento a las trayectorias escolares diversas, etc.

<sup>12</sup> Instituto Nacional de Formación Docente.

<sup>13</sup> En general eran documentos realizados por especialistas para trabajar en jornadas institucionales. Los mismos circularon por plataformas virtuales así como cuadernillos y/o materiales que llegaban a las organizaciones escolares del país.

siguientes, no obstante entre 2015 y 2019 hubo redireccionamientos pedagógicos y políticos profundos respecto del período anterior. Se advierten cambios sustantivos en la formación continua de los docentes sobre todo porque se apela a ideas como las del emprendurismo y el liderazgo educativo con una notable apuesta por la evaluación de la calidad docente. Asimismo, se evidencia una mayor injerencia de fundaciones, empresas y ONG (Feldfeber et al., 2018).

### **Aportes teóricos para pensar algunos rasgos del sujeto docente en contextos actuales**

En función de lo trabajado previamente, puedo afirmar que hacia la segunda mitad del siglo XX la FDC asumió rasgos particulares, especialmente a partir de la emergencia de una racionalidad neoliberal, en la que surgieron exigencias de perfeccionamiento continuo y lógicas competitivas, a la vez que se ampliaron y diversificaron los oferentes de capacitación. Una pregunta que insiste en aparecer es cómo se configura la subjetividad docente a partir de estas prácticas de FDC.

Por supuesto que esto es una primera indagación que ameritaría otras precisiones a la luz de nuevas lecturas y datos empíricos. No obstante, es importante bucear en aportes de las Ciencias Sociales y la Filosofía Política para inscribir la pregunta por el sujeto en una trama más amplia que involucre también preguntas por el régimen de gobierno neoliberal o por las formas actuales del mundo del trabajo. Son aspectos nodales si se pretenden comprender los procesos de subjetivación en condiciones contemporáneas.

Sobre tales asuntos, probablemente uno de los planteos más destacables sea el que produjo Michel Foucault. En una de sus obras, *El nacimiento de la biopolítica* (1979),<sup>14</sup> este autor introdujo un análisis sobre el neoliberalismo en términos de racionalidad gubernamental. Como sostiene De Lagasnerie (2015) en el campo intelectual abundan análisis sobre el neoliberalismo que suelen reiterar ideas y que movilizan las mismas grillas de lectura. Este empobrecimiento analítico, dice el autor, conlleva que la cuestión del neoliberalismo acuse similares diagnósticos y características en todo el arco del pensamiento intelectual crítico: el neoliberalismo vendría a ser un régimen que genera fragilidad en los lazos sociales, repliegue de los individuos sobre sí mismos, pérdida del orden. Esos enunciados, polemiza el autor, no constituyen análisis profundos del fenómeno neoliberal. En consecuencia, hay que exigir nuevas miradas del neoliberalismo, que se desplacen de la mera denuncia (del consumismo, del individualismo, etc.) y que den lugar a las preguntas que Foucault supo delinear –en su esfuerzo por desentrañar el funcionamiento efectivo del poder–: cómo es que funciona el neoliberalismo, qué produce, cómo gobierna. O como bien interroga De Lagasnerie (2015): «¿qué inventó en materia de nuevos derechos, nuevas libertades? ¿Impulsó la existencia de qué realidades inéditas?» (De Lagasnerie, 2015: 28).

<sup>14</sup> Este curso se presenta como la continuación de *Seguridad, territorio y población*, que dictó previamente.

En este curso Foucault retoma el análisis del liberalismo y lo extiende hacia el siglo XX realizando una genealogía del neoliberalismo. Para ello indaga en dos tradiciones: el ordoliberalismo alemán de la posguerra y los economistas de la Escuela de Chicago. Para Foucault las nuevas concepciones que emergen en estos espacios intelectuales y políticos no pretendían disponer de una zona específica o propia para el mercado, por el contrario, se trataba de difundirlo ampliamente a todas las capas sociales. «Los mecanismos competitivos no deben quedar circunscriptos a ciertos sectores. Deben extenderse a toda la sociedad; deben cumplir su papel regulador lo más ampliamente posible» (De Lagasnerie, 2015: 36).

Cuando refiere al neoliberalismo alemán, que comienza a expandirse en 1948, Foucault señala que «se trata de una nueva programación de la gubernamentalidad liberal. Una reorganización interna que (...) plantea un Estado bajo la vigilancia del mercado más que un mercado bajo la vigilancia del Estado» (Foucault, 2007: 149). No estaríamos frente al resurgimiento del viejo liberalismo, como suele entenderse, sino que se inaugura una nueva racionalidad en la que se invierten las previas relaciones entre Estado-Mercado y el mercado se vuelve fuente de legitimación de la vida social. Precisamente, Foucault va a describir al neoliberalismo como intervención social; plantea que el gobierno neoliberal en vez de *corregir* o *compensar* las desigualdades de una economía de mercado, interviene en la trama social para ampliar los efectos de la competencia en todos los ámbitos posibles. Lo que se procura obtener es una sociedad sometida a la dinámica competitiva.<sup>15</sup> Aparecerá aquí una figura de relevancia que Foucault denomina el nuevo *homo economicus*: «el homo economicus que se intenta reconstituir no es el hombre del intercambio, no es el hombre consumidor, es el hombre de la empresa y la producción» (Foucault, 2007: 182). Este *homo economicus* ahora es un empresario de sí mismo, su propio capital y su propio productor. Se guía en el mundo por su propio interés y conveniencia. Según el planteo foucaultiano este nuevo sujeto se erige como subjetividad extendida a todas las prácticas sociales.

Pueden señalarse, al menos, cuatro cuestiones del análisis de Foucault: en principio, que el neoliberalismo es comprendido como racionalidad de gobierno que apela a la capacidad de cálculo y al dejar hacer como regulación de las prácticas y los sujetos; que se delinea un determinado tipo de sujeto *empresario de sí mismo*; que se instauro la competencia y la empresa como lógica ordenadora de la vida social y que se configura un nuevo tipo de estatalidad.

Al promoverse nuevas libertades, nuevas dinámicas sociales, nuevos sujetos, el régimen neoliberal se observa en el prisma foucaultiano desde su productividad.<sup>16</sup>

Lecturas más recientes analizan críticamente la constitución del sujeto contemporáneo y las nuevas regulaciones sociales. Uno de los autores que continuó pensando el *homo economicus* es Lazzarato (2013),<sup>17</sup> quien a pesar de inscribirse en la lógica foucaultiana, no escatimó esfuerzos en

<sup>15</sup> También puede agregarse que la concepción de competencia en el neoliberalismo supuso un desplazamiento de las ideas liberales. Lo original del ordoliberalismo es que no cree que la competencia ocurra como un dato natural, a la competencia hay que generarla.

<sup>16</sup> Esto significa que no se trata de mirar el poder en términos represivos, sino observarlo en las prácticas y sujetos que produce.

<sup>17</sup> Hay que aclarar que el punto de análisis de este autor es lo que él llama un enorme dispositivo de la deuda que instauro una relación principal, la de acreedor-deudor. Para él la fabricación de la deuda es el motor económico y subjetivo de la economía contemporánea.

mostrar que *el nacimiento de la biopolítica* tiene un sesgo ingenuo en su mirada. Este autor demuestra la *cara oculta* del neoliberalismo, que instituye como mecanismo fundamental de gobierno la interiorización de la dinámica competitiva a través de un *trabajo de sí* que es también *tortura de sí* (Lazzarato, 2013), a partir de lo cual se responsabiliza y/o culpa al individuo de su propia suerte. Lazzarato (2013) se encarga de mostrar lo siguiente:

Si la acción neoliberal recae a la vez e indistintamente sobre la economía y la subjetividad, sobre el trabajo y el trabajo sobre sí mismo, reduce este último a una exhortación a ser uno su propio patrón, en el sentido de «hacerse cargo» de los costos y los riesgos que la empresa y el Estado externalizan en la sociedad. La promesa de que el «trabajo sobre sí mismo» debía aportar al «trabajo» en términos de emancipación (...) se ha invertido, para transformarse en el imperativo de hacer propios los riesgos y los costos que ni las empresas ni el Estado quieran asumir. (Lazzarato, 2013: 108)

Otra visión que aporta a este análisis es la de Merklen (2013), quien estudia las nuevas formas de las instituciones sociales. Él observa una potente exigencia de individuación que recorre la totalidad de las instituciones, penetrando hasta los intersticios más ínfimos de la vida social. Si en la sociedad moderna la pretensión era regular con normas y valores la configuración de un individuo de masas, sometido a la coacción externa, hoy las formas actuales de intervención sobre la vida –que Merklen llama políticas de individuación– alientan a los individuos a hacerse responsables de sí mismos.

Cada cual es declarado responsable no solo de su propia suerte sino también de su actuación y de las consecuencias de su participación en la vida social. Se obliga al individuo a la mejora de su desempeño, a invertir en su futuro o a asegurarse contra los avatares de la existencia. (Merklen, 2013: 52)

Para este autor la política pública contemporánea apunta a la *activación* del individuo como actor de su propia vida. Si en la antigua lógica las instituciones se encontraban ahí para asegurarle al individuo una superficie mínima sobre la cual moverse, en el marco de las políticas de individuación, las instituciones parecen haber cambiado el rumbo para conminar a cada individuo a ser autónomo. Desde esta perspectiva, la sociedad actual exige que los individuos se hagan cargo de sí mismos y que, independientemente de sus recursos materiales y simbólicos, desarrollen los soportes y las competencias necesarias para garantizar su acceso a los bienes sociales.

Por otro lado, Nancy Fraser (2003) trató de analizar las nuevas formas de gobierno en esta racionalidad neoliberal. En un artículo interesante brinda elementos que pueden resultar nodales para sopesar los impactos de estas nuevas formas de gobierno a escala global. Lo que ella observa,

en su relectura de Foucault, es el surgimiento de una estructura de niveles múltiples de gubernamentalidad, un edificio complejo en el cual el Estado nacional no es sino sólo un nivel entre otros. Plantea que a diferencia del modelo antecesor fordista, el posfordismo tiende a gobernar a distancia mediante redes flexibles que trascienden a los sitios institucionales y estructurados. «El orden social presente trabaja por medio de los poderes y voluntades de una colección dispersa de entidades, incluyendo Estados, organismos supranacionales, compañías transnacionales, ONG's, asociaciones profesionales e individuos» (Fraser, 2003: 30). En escala nacional, por ejemplo, las ONG's o fundaciones privadas asumirían funciones regulatorias que anteriormente eran asumidas por el Estado. Plantea en consonancia con Mercklen (2013) que

El nuevo dominio de la gubernamentalidad es el agente activo responsable. En tanto sujeto de opciones (de mercado) y un consumidor de servicios, dicho individuo está obligado a ampliar su calidad de vida mediante sus propias decisiones (...) y se hace responsable de manejar su propio capital humano para maximizar sus efectos. (Fraser, 2003: 30)

Asimismo, Fraser sostiene que la regulación posfordista establece nuevas formas de segmentación: «al separar al trigo capaz y competitivo del bagazo incapaz y no competitivo, la política de bienestar posfordista construye cursos de vida diferentes para cada uno. El resultado es una nueva clase de gubernamentalidad segmentada de autorregulación: responsabilizada para algunos y de represión abierta para otros» (Fraser, 2003: 21).

Además, hay otra noción que esta autora explicita en sus análisis: la de red

el término «red» designa una forma de organización social y una infraestructura de comunicación. Su característica primordial es su habilidad para combinar la organización gobernada conforme a reglas con la flexibilidad, con la apertura y la clausura, la descentralización y la dispersión espacial. (...) Las redes estarían surgiendo como nuevos vehículos de la gubernamentalidad posfordista. (Fraser, 2003: 31)

También hay cuantiosos análisis que aportan a describir las formas del trabajo en estos nuevos regímenes de gobierno. Autores como Hardt y Negri (2004) van a definir como trabajo inmaterial<sup>18</sup> lo que está cobrando centralidad en los modos de producción contemporáneos. Con base en esta conceptualización plantean que las nuevas relaciones laborales son flexibles –porque el trabajador debe adaptarse a tareas diferentes–, móviles –porque tienden a localizarse en diferentes lugares y se mueven de un puesto a otro–, precarias –porque no se garantizan contratos a largo plazo–. «En líneas generales el trabajo inmaterial tiende a transformar la organización de la producción (...). La información, la comunicación y la

<sup>18</sup> Con ello refieren al trabajo que produce bienes inmateriales tales como información, imágenes, conocimiento, ideas, relaciones y afectos. Los autores distinguen dos tipos de trabajo inmaterial; uno se refiere primordialmente al trabajo intelectual o lingüístico como la resolución de problemas, las tareas simbólicas y analíticas, las expresiones lingüísticas, etc.; la otra refiere al trabajo afectivo que produce afectos, como sensaciones gratas o de bienestar.

cooperación se convierten en normas de producción, y la red pasa a ser su forma de organización dominante» (Hardt y Negri, 2004: 142-143).

El panorama trazado demuestra que la instauración de la racionalidad neoliberal posibilitó la emergencia de nuevas prácticas y procesos de subjetivación. Se evidencia la producción y responsabilización de sí, la maximización de los recursos personales, la predominancia de la creatividad, flexibilidad y *movilidad* en el trabajo. También toma protagonismo la exigencia cada vez mayor de permanecer *incluido* en un mundo segmentado y desigual, y por ende adaptarse constantemente a los cambios y demandas. Se avizoran nuevas formas de gobierno a través de *redes* que involucran diferentes escalas –nacionales, supranacionales y locales–. Y se presenta con fuerza cada vez mayor un trabajo sobre sí mismo que tiende a la autoexigencia, hiperproductividad y que, en condiciones del capitalismo actual, puede ser un tratamiento complejo *de tortura de sí* (Lazaratto, 2013). Por todo ello es viable suponer que lo que aparece como demanda constante de innovación en la docencia se corresponda con esas hondas transformaciones en los modos de producción a escala global y se relacione con los nuevos procesos de subjetivación y de gobierno promovidos en/con la racionalidad neoliberal contemporánea.

### Armando algunas hipótesis

Por lo desarrollado anteriormente considero oportuno comenzar a trazar tres breves hipótesis.<sup>19</sup> En primer lugar, puedo conjeturar que la proliferación de propuestas de formación continua descripta en el primer apartado podría relacionarse con las transformaciones actuales en las formas de gobierno y en el mundo del trabajo. Tales mutaciones son producto de un régimen gubernamental que alienta nuevas formas de producción basada en el trabajo inmaterial (Hardt y Negri, 2004) y que tiene como características principales el autoempresariado, la competitividad (Foucault, 2007), la precariedad y la flexibilidad. A diferencia de la relativa homogeneización de la formación permanente que se promovía en los inicios del sistema educativo, a fines del siglo XX fueron consolidándose nuevas regulaciones en el trabajo con mecanismos de diferenciación y competitividad.<sup>20</sup> Regulaciones laborales que permean fuertemente la experiencia docente en nuestra época. En segundo lugar, es posible pensar que el Estado asume nuevas formas de intervención, conviviendo y legitimándose a partir del vínculo con otras organizaciones, por lo que resulta interesante pensar en términos de red (Fraser, 2003; Hardt y Negri, 2004) o dispositivo<sup>21</sup> (Deleuze, 1990) para describir las múltiples relaciones entre diversos actores en juego y las subjetividades que emergen en tales intersecciones. En último lugar, existen indicios acerca de cómo estas relaciones están configurando nuevos objetos de intervención, saberes inéditos<sup>22</sup> y particulares procesos de subjetivación docente en nuestra región, y que la investigación intentará reconocer. Además, aventuro que muchas cuestiones planteadas a nivel nacional tendrán sus puntos de encuentro con

<sup>19</sup> Hipótesis que son muy generales y que luego se irán precisando.

<sup>20</sup> Teniendo en cuenta el acceso a los cargos, las titularizaciones, los mecanismos de puntajes y credenciales. Algunos estudios muestran que el puntaje se encuentra entre los principales incentivos para la realización de cursos de capacitación (Hillert y otros, 1996 y 1997, IIPE 2000 Citado en Ministerio De Educación Argentina, 2001).

<sup>21</sup> Deleuze (1990) entiende al dispositivo como una especie de ovillo, un conjunto multilíneal que puede analizarse a partir de las diferentes líneas que lo componen. Señala que pueden reconocerse líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, de ruptura o de fractura que se entrecruzan y mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición.

<sup>22</sup> Son numerosas y diversas las prácticas de formación actuales. Solo por nombrar algunas podemos aludir a las promovidas por el Consejo General de Educación en Entre Ríos (el Programa Nacional De Formación Situada, las líneas de Educación Sexual Integral, de Prevención de Adicciones, de Educación Vial, de cooperativismo y Mutualismo o en Derechos Humanos, etc.). U ofertas diagramadas por fundaciones privadas (como el programa Líderes en Red del grupo Petersen).

las particularidades locales, así como desencuentros que serán expuestos con el trabajo investigativo.

Finalmente entiendo que estas indagaciones son relevantes, en términos académicos y políticos, para comprender los atravesamientos que operan hoy sobre el trabajo y la formación docente.

## Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea (coord.) (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- ASCOLANI, Adrián [en línea] (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. En: *Educação*, 2008, 31(2), 139-156. [Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2021]. ISSN: 0101-465X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819177004>
- ÁVALOS, Beatriz (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo, septiembre de 2007.
- BANCO MUNDIAL (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del "Panorama general"*. Washington DC, Banco Mundial.
- BIRGIN, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar*. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.
- (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación*. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: PAIDÓS.
- CERRUTI, María y Susana Vior (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina. En: *Journal of Supranational Policies of Education, 2000-2015*, N° 4, 18-37.
- DIKER, Gabriela y Juan Carlos Serra (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008 E-Book (Libros Flape / Flape).
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi (1994). *Panorama de la Formación Docente Continua*. Ministerio de Cultura y Educación. Organización de los Estados Americanos, Buenos Aires.
- DE LAGASNERIE, Geoffroy (2015). *La última lección de Michel Foucault: sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DELEUZE, Gilles (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: AA.VV., *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- FELDFEBER, Myriam; Adriana Puiggrós; Susan Robertson; Miguel Duhalde (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTERA.
- FINOCCHIO, Silvia (2009). Las revistas educativas. En: FINOCCHIO, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: EDHASA.
- FOUCAULT, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Co-

- llége de France* (1978- 1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRASER, Nancy (2003). ¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLVI, núm. 187, enero-abril, 15-33. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- HARDT, Michael y Toni Negri (2004). *Multitud*. Guerra y democracia en la era del Imperio. Barcelona: Debate.
- LAZZARATO, Mauricio (2013). *La fábrica del hombre endeudado*. Ensayo sobre la condición neoliberal. Buenos Aires: Amorrortu.
- MERKLEN, Denis (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En: CASTEL, Robert G.; Kessler, D.; Merklen y N. Murard. *Individuación, precariedad, inseguridad*. ¿Desinstitucionalización del presente? Buenos Aires: PAIDÓS.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINA (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina*. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999).
- PINEAU, Pablo (2012). Docente «se hace»: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En: BIRGIN, A (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación*. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: PAIDÓS.
- SERRA, Juan Carlos (2004). *El campo de capacitación docente*. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- SOUTHWELL, Myriam y Alejandro Vassiliades [en línea] (2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamiento plural* (4), 117-135. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9761/pr.9761.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9761/pr.9761.pdf)
- VEZUB, Lea (2019). Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. Publicación del proyecto "Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina" (SITEAL). Serie Análisis Comparativos de Políticas de Educación. Área de Investigación y Desarrollo del IIPE UNESCO, Buenos Aires.

### **Normativas consultadas**

- Ley Estatuto Del Personal Docente N° 14473. Argentina.
- Resolución del Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. N° 32/93. Argentina.
- Ley Federal de Educación N° 24195. Argentina.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26075. Argentina.

Ley de Educación Nacional N° 26206. Argentina.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 201/13. Argentina.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°316/17. Argentina.

**Romina Guadalupe Gallo** | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina  
[romisggallo@gmail.com](mailto:romisggallo@gmail.com)

Es profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNER. Trabaja como docente auxiliar en el espacio de Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Es profesora JTP en seminarios de la Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas de la FCEdu-UNER y trabaja como docente en la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Fecha de recepción: 15/09/2021

Fecha de aceptación: 29/11/2021