

DOSIER «ESCUELA SECUNDARIA»

Devenir docente de escuela secundaria hoy: exploraciones a través de la noción de *decir veraz* de Michel Foucault

Becoming teachers at secondary school today:
explorations through the notion of *truthful saying* by
Michel Foucault

María Virginia Luna. Universidad Nacional de Rafaela, Argentina
mvirginia.luna@unraf.edu.ar
ORCID: 0000-0001-9405-2212

Presentación: 6/12/2023. Aceptación: 29/2/2024. Publicación: 9/8/2024

Resumen

El artículo presenta resultados de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Nacional de Rafaela (Santa Fe, Argentina) entre 2020 y comienzos de 2023. La investigación, cualitativa exploratoria, indagó sobre los desafíos que presenta la universalización de la educación secundaria en escuelas públicas recientemente creadas en la localidad donde se emplaza la universidad. El estudio desplegó dos líneas de análisis organizadas por las categorías de *producciones escolares* y *prácticas de subjetivación docente*. Mediante la primera, el objetivo fue explorar dinámicas de creación institucional en las que cada escuela actualizaba de manera singular el mandato de universalización del nivel, considerando un elemento inexistente en la formulación del proyecto: la pandemia. La segunda, permitió rastrear modalidades de ejercicio y reconocimiento de la docencia al interior de esas dinámicas.

En esta oportunidad interesa exponer algunos hallaz-

Abstract

This article introduces the results of a research project carried out at the Universidad Nacional de Rafaela (Santa Fe, Argentina) between 2020 and early 2023. The research, qualitative exploratory, looked into the challenges faced by the process of universalization at secondary school at two state schools recently founded in the area where the university is located. The study focussed on two investigation lines organised along the categories *school productions and teacher subjectivation practice*. By means of the first one, the aim was to explore dynamics of institutional creation where each school took over the request for universalization of the secondary school level in a particular way, considering a fact that was inexistent when the project was formulated: pandemics. The second one allows to track manners of development and recognition of teaching inside such dynamics. In this opportunity, the interest is to expose some findings referred to how schoolheads and teachers

gos de esta segunda línea referidos a cómo directivos y docentes reconocen y se reconocen a sí mismos en un trabajo cotidiano forjado en ciertas condiciones a las que se articuló, además, el fenómeno sanitario. Referimos a condiciones dadas por las particularidades de sus inserciones laborales, mandatos sociales de origen de las instituciones, características de la población estudiantil, de los espacios urbanos donde se ubican las escuelas y de las orientaciones curriculares que ofrecen. En este abordaje fueron centrales las analíticas de los modos de subjetivación expuestas por Michel Foucault en sus últimos cursos del Collège de France. Esta opción teórica y metodológica nos exigió ir más allá de la preocupación inicial por el *sujeto docente contemporáneo* y advertir las modalidades de relación en las que los profesores se están produciendo y reconociendo a sí mismos en los escenarios escolares estudiados. A través de la noción de *decir veraz* acuñada por el autor, se describen rasgos, formas y efectos de subjetivación que atraviesan las experiencias docentes analizadas.

Palabras clave: escolarización secundaria, modos de subjetivación, profesorado

recognise, and recognise themselves in, the daily work forged in certain conditions to which the sanitary situation was added. We refer to conditions created by schools peculiarities, their labour prospects, their foundation social need, student population characteristics, their urban location and curricular profiles they offer. In this approach analyticals of the forms of subjectivation exposed by Foucault in the latest courses at Collège de France were central. This theoretical and methodological option demanded us to go further than the initial concern for the contemporary teaching subject to notice the types of relationships in which teachers are forming and recognising themselves in the school scenarios studied. By means of the notion of truthful saying, coined by the autor, features, forms and effects of subjectivation are described, which permeate the teaching experiences analysed.

Keywords: secondary schooling, ways of subjectivation, teachers

Introducción

Este artículo presenta resultados elaborados en el marco del proyecto de investigación ya concluido *Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela*, desarrollado por un equipo de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela¹. Iniciado en 2020, se propuso indagar acerca de los avatares que presenta la universalización de la educación secundaria en dos escuelas públicas de Rafaela, Santa Fe. A diferencia de investigaciones que abordaron esta temática desde el ángulo de las dificultades institucionales y pedagógicas que obturan la plena realización de ese derecho, en este proyecto planteamos que garantizar la escolarización a todos los sujetos es un acto político y pedagógico que se actualiza singularmente en cada entramado escolar. Así, la relación amplia entre escolaridad y ciudadanía se abordó desde las dinámicas institucionales concretas en las que se traduce la problemática de la integración social y las formas de reconocimiento de la exclusión social (Vidoz y Coicaud, 2016; Luna y Passerino, 2021).

Algunos interrogantes iniciales fueron: ¿cómo se presentan actualmente las relaciones entre ciudadanía y derecho a la educación secundaria en organizaciones educativas concretas?, ¿qué acciones institucionales se crean y recrean en torno del sostenimiento de los estudiantes?, ¿cómo impacta esto en los modos en que los directivos y docentes se reconocen en su trabajo cotidiano? Para abordar estas inquietudes el estudio —de corte exploratorio y descriptivo— desplegó dos líneas de análisis organizadas por las categorías de *producciones escolares y prácticas de subjetivación docente*. Mediante la primera, el objetivo fue explorar dinámicas de creación institucional en las que cada escuela actualizaba de manera singular el mandato de universalización del nivel, considerando la irrupción de la pandemia como un acontecimiento inédito reconfigurador de los procesos de escolarización (y de las prácticas de investigación en el ámbito de las ciencias sociales²). La segunda, se propuso rastrear modalidades de ejercicio y reconocimiento de la docencia al interior de esas dinámicas.

En esta oportunidad interesa exponer algunos hallazgos de esta segunda línea referidos a cómo directivos y docentes reconocen y se reconocen a sí mismos en un trabajo cotidiano forjado en ciertas condiciones a las que se articuló, además, el fenómeno sanitario. Referimos a condiciones dadas por las particularidades de sus inserciones laborales, mandatos sociales de origen de las instituciones, características de la población estudiantil, de los espacios urbanos donde se ubican las escuelas, entre otros aspectos.

En este abordaje fueron centrales las analíticas de los modos de subjetivación expuestas por Michel Foucault en sus últimos cursos del Collège de France. Esta opción teórica y metodológica nos exigió ir más allá de la preocupación inicial por el sujeto docente y advertir las modalidades de relación en las que los profesores se están produciendo y reconociendo a sí mismos en los escenarios escolares estudiados.

Claves generales de la investigación

Uno de los supuestos epistemológicos y metodológicos que nos orientaron es la comprensión de lo escolar como producto de una construcción social (Rockwell, 2018) y, a la vez, como dinámica productora de sujetos y prácticas en la que se delimitan posibilidades efectivas de garantizar la escolarización de los estudiantes. Este criterio dio lugar a la pregunta por cómo se está efectivizando el derecho a la educación secundaria en el hiato que se produce entre la aspiración al logro de una sociedad igualitaria y la conformación de una estructura social que viene presentando signos de una polarización creciente en las últimas décadas.

En el marco de un enfoque cualitativo y un diseño exploratorio-descriptivo, seleccionamos dos escuelas secundarias orientadas que tienen pocos años de existencia (se inauguraron entre 2015/2016) en barrios que no tenían oferta del nivel. Su mandato fundacional estuvo estrechamente ligado a la expansión de la educación secundaria y al trabajo con adolescentes y jóvenes que, en muchos casos, presentaban trayectorias escolares discontinuas.

El abordaje realizado implicó explorar producciones (proyectos pedagógicos, construcción de redes interinstitucionales, reformulación de regímenes de enseñanza y evaluación, modalidades de trabajo institucional y docente, etc.) que —en el contexto de estas escuelas— generaban condiciones institucionales para efectivizar el derecho a la educación en relación a las poblaciones estudiantiles que recibían. Algunas características de estas producciones fueron descritas en trabajos previos del equipo (Luna, 2022; Passerino et al., 2023). En la sistematización del material de campo nos interesó advertir posibles relaciones entre las acciones emprendidas, las condiciones organizacionales de cada establecimiento y las lecturas que sobre su trabajo realizaban directivos y docentes.

Docencia, subjetivación y veridicción: referencias teóricas y metodológicas

Otro de los supuestos que nos orientó fue que los escenarios escolares reconfigurados por la obligatoriedad del nivel debían impactar de algún modo en los modos de reconocimiento que docentes y directivos realizan sobre su propio trabajo. Durante las últimas décadas diversas investigaciones nacionales³ analizaron y conceptualizaron transformaciones de la docencia, particularmente en el nivel secundario, focalizando en distintos ángulos de sus configuraciones recientes. Podemos mencionar de manera sucinta conceptualizaciones como la de *maestros errantes* (Duschatzky, 2007) *identidades docentes en repliegue* (Brito, 2009), *trabajo docente* (Tenti, 2010), *devenir docente* (Grinberg, 2015), *fractalidad del trabajo docente* (Langer y Orlando, 2019). Aunque con matices teórico-metodológicos y énfasis disciplinares diversos, estos estudios intentaron dar cuenta de mutaciones del sujeto docente y de su trabajo al interior de nuevas gramáticas escolares.

En nuestro caso decidimos delimitar la pregunta por la docencia bajo la categoría más general de *prácticas de subjetivación docente*, apoyándonos en aportes de la filosofía de Michel Foucault, sobre todo concernientes al análisis de las relaciones entre sujeto, gobierno y verdad⁴. La perspectiva adoptada exigió desplazarnos desde la preocupación por el sujeto docente en tanto entidad ya constituida hacia la pregunta por las modalidades de relación en las que los profesores se están produciendo y reconociendo a sí mismos como tales en los escenarios escolares estudiados.

En líneas generales, podemos consignar que en diversos ejercicios retrospectivos Foucault afirmó que fue la cuestión del sujeto y no del poder, el hilo conductor de sus diversas investigaciones. Estas revisiones le permitieron sentirse inscripto en dos líneas críticas que, a partir de Kant, atravesaron a la filosofía: la analítica de la verdad (que indaga las condiciones de un conocimiento verdadero) y la ontología del presente (que interroga qué es nuestra actualidad y qué somos allí). La pregunta por lo que somos opera como un ejercicio *de nosotros sobre nosotros mismos como seres libres*⁵ (Foucault, 2001). La noción de *prácticas de subjetivación* funciona como enlace entre ambas líneas de la tradición expuestas por el autor, en la medida en que desde fines de la década de 1970 se dedica a estudiar las ligazones entre sujeto y verdad que promueven ciertas prácticas de gobierno de sí mismo y de los otros. En esta línea, un concepto que emerge como herramienta de análisis es el de *regímenes de veridicción*, a través del cual se intenta analizar cuáles son los juegos de verdad y falsedad que se instauran en ciertas prácticas y *cómo los sujetos están efectivamente ligados en y por las formas de veridicción en las que se involucran* (Foucault, 2014b: p. 29). Asumir una indagación sobre las relaciones entre verdad y sujeto implica distanciarse de la preocupación por cuáles son las condiciones de un enunciado verdadero o por cómo un sujeto (general) puede conocer un objeto (general). Se trata, para Foucault, de establecer una analítica de los modos históricos de veridicciones que construyen sujetos posibles. En sus investigaciones tomó como referencia textos de la antigüedad griega y romana e identificó diversos modos del *decir veraz* que implicaban modalidades de regulación y de subjetivación muy diferentes a las que marcaron la cultura occidental desde el cristianismo en adelante (Foucault, 2010; 2014a). En sus últimos trabajos se ocupó de estudiar formas de veridicción en las que el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto, es decir, toma su existencia como un acto de creación en medio de tecnologías políticas que intentan fijarlo siempre en los límites de ciertas identidades.

Teniendo en cuenta lo expuesto podemos decir que explorar prácticas de subjetivación supuso lanzarnos a lo que Foucault califica como *dominios brumosos*, pues intentar captar modos y circunstancias por las que los profesores tienen la necesidad de establecer ciertas relaciones consigo mismos y con los otros —bajo ciertas condiciones— requiere algunos rodeos metodológicos. Por ejemplo, desechar dos posiciones que aún hegemonizan miradas en la investigación educativa: la de

trabajar con una teoría del sujeto y con una teoría del poder en términos de lo que Foucault denomina «la hipótesis represiva» (Foucault, 1979). Desde su perspectiva ni el sujeto ni el poder son elementos exteriores a otras relaciones sino que se forman y funcionan al interior de relaciones sociales, económicas, institucionales, epistémicas, políticas. Por este motivo, el autor muestra sus reparos hacia una mirada represiva, ideológica o jurídica del funcionamiento del poder y propone una analítica del mismo. Esto implica aislar y analizar una maraña de relaciones para captar la materialidad y puntos de anclaje del poder en las microprácticas donde operan las tecnologías políticas en las que se forman nuestras prácticas (Dreyfus y Rabinow, 2001). Las categorías *régimen de veridicción*, *formas aletúrgicas* y *decir veraz* son piezas metodológicas construidas en vistas a una posible analítica de las relaciones entre sujeto y verdad⁶:

por régimen de verdad querría entender lo que obliga a los individuos a una serie de actos de verdad (...) es lo que define, determina la forma de esos actos y establece para ellos condiciones de efectuación y efectos específicos. (Foucault, 2014a: p. 115)

Se trataría de analizar, no, en modo alguno, cuáles son las formas del discurso que permiten reconocerlo como veraz, sino: bajo qué forma, en su acto de decir la verdad, el individuo se autoconstituye y es constituido por los otros como sujeto que emite un discurso de verdad; bajo qué forma se presenta, a sus propios ojos y los de los otros, aquel que es veraz en el decir, cuál es la forma del sujeto que dice la verdad. El análisis de este ámbito podría llamarse, en oposición al de las estructuras epistemológicas, estudio de las «formas aletúrgicas». (Foucault, 2010: p. 19).

Si bien no podemos ahondar aquí las discusiones metodológicas que se desprenden de la última obra de Foucault, en esta ocasión interesa destacar una derivación importante para el estudio que nos propusimos realizar. Abordar la pregunta por las prácticas de subjetivación implica considerar cómo se delimitan formas posibles de hacer-se docente. Estas formas son concebidas como producto de un interjuego permanente entre diversas regulaciones (estatales, institucionales, laborales), «formas de obligación» (exigencias/demandas que para los docentes no pueden ser desconocidas en el ejercicio de su tarea) y modalidades de veridicción asociadas a ciertas aleturgias⁷ del «yo» (es decir, el «yo mismo» surge como espacio de producción de verdad) que emergen en las prácticas escolares y docentes. En el anudamiento de estos tres elementos ubicamos la noción *decir veraz* foucaultiana.

En cuanto al material de campo, estuvo compuesto en mayor medida por entrevistas en profundidad y registros de reuniones compartidas entre el equipo de investigación e integrantes de las escuelas (directivos y docentes). La posibilidad de realizar etnografías de campo con observaciones participantes se suprimió durante los períodos de aislamiento y distanciamiento sanitario.

La composición muestral se fue definiendo durante el primer año de ejecución del proyecto, cuando nos concentramos en indagar los orígenes de las escuelas, el proceso de elección de las orientaciones curriculares junto a los proyectos y acciones institucionales que cada escuela valoraba como relevantes, considerando sus condiciones y avatares. Para realizar las entrevistas priorizamos el diálogo con profesores que reunieran alguna de estas características: formaran parte de la escuela desde sus inicios; estuvieran comprometidos con algún proyecto institucional concluido o vigente; poseyeran su mayor carga horaria en esas instituciones. Entrevistamos a los equipos directivos (en varias oportunidades entre 2020 y 2022) y a un conjunto de profesores que en su mayoría se desempeñaban en el ciclo orientado⁸. Excepto por un caso, todos contaban con una antigüedad mayor a quince años y recorridos por diversas instituciones urbanas y rurales de la zona. Como parte de esas experiencias previas, los directivos y un profesor habían sido integrantes de programas de inclusión educativa promovidos desde la política educativa jurisdiccional y/o nacional.

A continuación compartimos algunos resultados del análisis del material empírico a través de dos líneas de análisis: la superación de situaciones críticas como suelo de afirmación de las experiencias docentes y el estado de disponibilidad como un rasgo subjetivante. En esta oportunidad no hacemos hincapié en las particularidades de cada establecimiento, sino en rasgos comunes que presentan las modalidades de subjetivación analizadas.

«Llegamos hasta acá haciendo tanto con tan poco»: devenir directivos y profesores

En casi todos los casos⁹ los relatos de los informantes describen rasgos del trabajo actual inscribiéndolo en avatares laborales previos y posteriores al ingreso a la escuela. Por un lado, describir sus tareas cotidianas implica para ellos reconstruir las peripecias que precedieron su llegada a los establecimientos estudiados. La obtención de primeros reemplazos, los años transcurridos hasta titularizar horas cátedra, la situación de itinerancia entre ámbitos rurales y urbanos son mencionados como momentos estructurantes de sus trayectorias. Además, las dificultades para dar clases en localidades del interior de la provincia; los procesos de traslados y titularizaciones vivenciados como momentos traumáticos por ser desplazados de su trabajo son elementos organizadores de las retrospectivas que trazan.

Otros destacan, además, las vicisitudes que marcaron su etapa formativa como docentes, dado que ya tenían familia a cargo u otros empleos. Por otro lado, la descripción de estos derroteros se liga a los procesos de inserción en las escuelas estudiadas. Una docente afirma:

Y comienzo en 2015, en la primera reunión plenaria tenemos que definir quién iba a ser tutor de primero y segundo año, y bueno, la verdad es que

era un desafío muy grande porque era una población escolar muy dura. Y, bueno, a mí los desafíos me gustan, me propuse, digamos, no había muchas opciones, las otras profes no querían tomar la tutoría, pero bueno, dispuesta siempre a aprender.

En general, los relatos dan cuenta de formas aletúrgicas en las que la consistencia del sujeto se afirma por ciertos aprendizajes vitales logrados en el paso por diversas pruebas y dificultades sucesivas fuera y dentro de las escuelas. Son los directivos quienes dan cuenta en mayor medida de una experiencia que en poco tiempo de existencia de las escuelas se vio forjada por discontinuidades que dejaron marcas en sus propios modos de conducir las escuelas. Son numerosos los episodios evocados: los inicios de la escuela con poco personal y sin mobiliario (sin edificio propio en uno de los casos); el movimiento de los planteles docentes en las convocatorias anuales jurisdiccionales para titularizaciones y traslados; la irrupción de la pandemia, el regreso a la presencialidad plena y la necesidad de poner en marcha nuevas acciones para sostener a los estudiantes, entre otros. Estos sucesos componen parte del *escenario dramático* (Fernández, 2013) que opera como suelo de afirmación de ciertas experiencias docentes en las que la superación de situaciones críticas constituye una modalidad de veridicción hallada en el estudio.

Debemos decir que las condiciones de efectuación del decir veraz docente se forjan en un terreno escolar fuertemente inestable. En relación a los efectos que estas condiciones tienen en los modos de reconocimiento de su figura y sus tareas, observamos dos fenómenos que operan como complementarios. La multiplicidad y complejidad del acontecer institucional (expresadas a veces mediante la imagen de tener que trabajar *con varios frentes abiertos*) fue posibilitador de ciertos movimientos de cohesión interna del grupo. Un miembro de un equipo directivo dice:

Me sostienen los chicos y el grupo humano, acá también. No? Que a veces ante situaciones difíciles (sonido de teléfono) que hemos tenido que afrontar como grupo de docentes y demás (sonido de teléfono) cosas muy complicadas... eh... solo, imposible. Solo es imposible. Por grupos... por grupo de docentes afectados... no sé cómo llamarlo... pero siempre haciéndonos palanca.

En este caso se plantea que la posibilidad de afrontar las situaciones críticas depende de las asociaciones que puedan lograrse al interior del plantel escolar y con figuras que adquieren protagonismo en un borde entre el adentro y el afuera de la escuela. En ocasiones ese borde está representado por los equipos técnicos provinciales y municipales de perfil socioeducativo que intervienen en problemáticas puntuales planteadas desde las escuelas. Como un efecto de subjetivación asociado a estas prácticas observamos que la configuración de estas redes no presupone que los equipos directivos «alivianen» sus tareas sino que en ellas se crean nuevas «obligaciones» que redefinen su trabajo y las maneras en que se reconocen

ejerciéndolo. En referencia a la implementación en 2022 de un proyecto articulado con el municipio para el acompañamiento puntual de estudiantes que presentaban dificultades en el paso al ciclo orientado (al tercer año), una directora relata:

hicimos una reunión con los estudiantes solamente, donde explicamos cuál era nuestro objetivo, qué pasaba, qué veíamos nosotros como equipo directivo, y como profes, qué nos pasaba con ellos, le dijimos que era solamente un puente... No es fácil el trabajo, no es fácil, muchos de ellos habían repetido el 2do año, también, entonces, bueno. Los profes (del proyecto iniciado) son muy jóvenes, eso nos está pasando, ¿no?, vamos con un análisis casi diario, están funcionando en lo que es la biblioteca de la escuela, los tengo ahí como cerca, así que todo el tiempo estoy en contacto con ellos, fui muchas veces hablar con ellos... Y bueno, vamos, ¿no?, vamos... es día a día, es muy artesanal, es un trabajo con los estudiantes y es un trabajo con los profes también...

Se evidencian umbrales de nuevas tareas y compromisos que abre la puesta en marcha de la red de apoyos. En su dimensión de escenario dramático, como plantea Fernández, (2013) lo escolar se vuelve un territorio en el que es necesario direccionar y amalgamar una simultaneidad de emergentes, actores, conflictos, demandas, intenciones y voluntades. En este régimen van surgiendo ciertos modos de efectuación del ser directivo: monitorear el día a día de los efectos del trabajo interinstitucional, crear instancias para legitimar las acciones frente a sus destinatarios, hacer un seguimiento del trabajo y las demandas de los docentes del proyecto. En esta situacionalidad es que la directora se reconoce a sí misma llevando adelante un *trabajo artesanal*. En este caso, la artesanía referiría a la construcción de lazos de cercanía con los otros sujetos, intercambios que se actualizan constantemente, registro diario de los estados de situación, reformulaciones inmediatas según lo que indique el monitoreo.

Por su parte, para los profesores entrevistados hacer la retrospectiva de su ingreso a la escuela también pone en juego un decir veraz como superación de pruebas y dificultades lograda por la mutua colaboración docente y el apoyo de los equipos directivos. La superación de las dificultades se vincula a la posibilidad de articularse con compañeros y lograr maximización de los escasos recursos materiales desde los que se sostienen las producciones que promueven para trabajar con sus estudiantes¹⁰. « Por eso creo que hemos crecido un montón... Llegamos hasta acá haciendo tanto, con tan poco. Porque tenemos cero recursos... »

La optimización de vínculos y recursos tiene anclaje en el virtuosismo de los propios docentes y en su capacidad para cooperar y hacer valer su condición de seres hablantes y pensantes. Estos modos de asumir la docencia aproximan a los profesores a los rasgos de todo trabajador contemporáneo. El *intelecto general* asciende a primer plano en las prácticas sociales y escolares postfordistas:

El «intelecto general» comprende, por lo tanto, conocimientos formales e informales, imaginación, inclinaciones estéticas, mentalidad, «juegos lingüísticos». En los procesos laborales contemporáneos, somos pensadores y discursos que funcionan de por sí como «máquinas» productivas, sin que deban adoptar un cuerpo mecánico ni tampoco un alma electrónica. El general intellect se vuelve un atributo del trabajo vivo cuando la actividad de este último consiste, en creciente medida, en prestaciones lingüísticas (...) El proceso laboral ya no es más taciturno sino locuaz. El «actuar comunicativo» ya no pertenece a un terreno privilegiado, exclusivo, en las relaciones éticas, culturales, o en la política, se extiende, en cambio, al ámbito de la reproducción material de la vida. (Virno, 2003: p. 113)

Cuando los profesores del ciclo orientado destacan su capacidad de producción y cooperación describen las interacciones que producen en un ámbito que progresivamente fue legitimándose como institucional, sobre todo a partir de la pandemia: el grupo de WhatsApp, que en este caso reúne a miembros del departamento de las especialidades. Las ideas más interesantes, la logística de los proyectos, la distribución de tareas toman forma por esa vía, cuya sinergia sería difícil de traducir en un formato departamental tradicional. Las grillas horarias desfasadas, las disímiles situaciones laborales y familiares, las dificultades para encontrarse presencialmente, la escasez de tiempo dentro de la escuela «física» son resueltas por la puesta en marcha de un trabajo colaborativo que, a pesar de las dificultades, se expresa como disfrute, sentir *gusto por lo que se hace*.

«Probar, equivocarse, estar sí o sí»: el estado de disponibilidad como rasgo de subjetivación

Una condición subjetiva transversal a docentes y directivos puede ser denominada, apoyándonos en Fernández (2013), como *estado de disponibilidad*. Desde un enfoque psicoinstitucionalista la autora habla de «entrada en disponibilidad» para dar cuenta de la naturaleza del funcionamiento progresivo¹¹ de las organizaciones educativas ante situaciones críticas. Este funcionamiento se caracteriza por:

la capacidad colectiva para detectar señales de dificultad y utilizarlas como insumos de evaluación institucional, la capacidad para mantener condiciones experimentales de acción y ofrecer a los sujetos —a través de una cultura que asigna significados— la protección psíquica contra las ansiedades y peligros que moviliza el objeto y la realidad de trabajo. (Fernández, 2013: p. 255)

Si bien no fue nuestra preocupación clasificar tipos de dinámicas internas de las escuelas ni realizar un análisis en clave psicoinstitucional, es oportuno señalar que la sistematización del material de campo hace suponer que las escuelas es-

tudiadas presentan atributos estables de cierto funcionamiento progresivo que se vuelve casi forzoso. En escenarios complejos e inestables, la permeabilidad de los sujetos para vincularse con problemáticas estructurales¹² y emergentes¹³ signa las experiencias y los modos de reconocimiento que los docentes hacen de las mismas. Por ejemplo, entrevistados pertenecientes a una de las escuelas refieren al momento en que decidieron que el turno vespertino se institucionalizara de modo permanente y no que fuera –como se estableció en principio– una oferta para una demanda ocasional de un grupo de estudiantes. Esa capacidad de lectura del curso de las acciones se nutre de un principio de acción: *los chicos tienen que estar cómodos en la escuela, sentirse a gusto en ella*. Se trata de una pauta no necesariamente «explicada» como tal en los relatos, pero que opera como una regulación clave de los regímenes veridictionales analizados, sobre todo en el caso de los directivos. Lo que queremos decir es que las posibilidades efectivas de escolarizar y las referencias para medir el valor de la propia tarea se cifran en el logro de una situación de bienestar de los estudiantes en relación a la escuela. En línea con ello, la revisión de la dinámica escolar diaria y los riesgos de que ésta se torne expulsiva se convierte en un aspecto central del trabajo cotidiano y de la valoración que de él hacen, sobre todo, los equipos directivos. De este modo, devenir directivo se cifra en la posibilidad de construir vínculos cercanos con los adolescentes y generar entornos escolares que sean *agradables*, sobre todo en lo referido al trato que se brinda a los estudiantes. El mandato de favorecer la inclusión escolar presenta anclajes concretos en prácticas que requieren articular un estado de permeabilidad con modos de estar, de ejercer la tarea y de reconocer logros. Un directivo afirma:

lo que uno siente es la sensación de tener que estar sí o sí, de no poder moverse de lo que va sucediendo ¿no? Por un lado es esa la sensación, es una presión, es una presión grande, porque esto, el sentimiento es ese, no, no me puedo correr, ni mover, porque están, no a manera de control, sino a manera de acompañamiento y de análisis de lo que va pasando. Y después por otro lado, está la cuestión de la sensación positiva, de poder dar respuestas (a los problemas)...

El «no poder moverse de lo que está sucediendo» se transforma en una marca subjetiva. Ser directivo se forja en situaciones de extrema presión que al mismo tiempo se vuelven una regulación que se dan a sí mismos en el ejercicio de su trabajo (descrita como «acompañar», «no controlar»). En algunas situaciones esa sensación de apremio expone una tendencia exacerbada del estado de disponibilidad, también presente en estas dinámicas, lo cual conlleva elevados costos personales y laborales para los sujetos. No obstante, en las experiencias relevadas esto parece sopesarse con la producción de «respuestas» a problemas que recurrentemente ponen en riesgo el sostenimiento de los estudiantes. Generar esas respuestas demanda tanto al equipo de gestión como a los profesores esfuerzos constantes pa-

ra la creación de acciones de retención. Un profesor que tiene el total de su carga horaria en una de las escuelas expresa:

entonces también yo aprovecho estos proyectos para tratar de traerlos que estén acá, y bueno, la insistencia también de que no dejen, que no abandonen. Llamarlos, bueno, mandar mensaje «por qué no viniste», ahora estamos con otro proyecto educación solidaria que viene de nación...

Hacer-se docente en estos escenarios implica un alto grado de activación (Merklen, 2013) por parte de los individuos, lo cual podemos inscribir en políticas de individuación más amplias¹⁴ que también arriban al territorio escolar. En el caso de las escuelas estudiadas la activación se traduce en una relación entre permeabilidad y generación constante de acciones que tienen siempre en alerta a los sujetos. Algunas de esas acciones se plasman en sucesivos proyectos interdisciplinarios que aprovechan recursos provenientes de programas estatales (nacionales, provinciales, municipales). Sin embargo, los proyectos parecen no «retener» por sí mismos, por lo que hace su ingreso un segundo tipo de activación: llamar recurrentemente a los alumnos, mandarles mensajes, insistir para que concurran, pedirles que no abandonen. Observamos que este segundo modo está presente ampliamente en el material de campo recolectado.

Es notorio que la capacidad para ingresar en estado de disponibilidad es sustancial en el trabajo de directores y profesores. Un docente que ingresó recientemente a una de las escuelas con horas titulares en el ciclo orientado relata su llegada:

¿con qué me encontré?, con el directivo que me decía que, bueno, que era una escuela que estaba abierta a la posibilidad de realizar todo tipo de proyectos, de iniciativas, digamos... En ese sentido fue interesante también esa apertura a que se prueben cosas distintas, o lo que se quiere hacer, digamos, se podía poner en marcha en la escuela, digamos, y estaba en abierta las puertas para probar para equivocarse y para ensayar otras formas...

Lo que se intensifica más nítidamente como regulación institucional es la promoción de la iniciativa, la experimentación docente. Se podría aventurar que al mantenerse la condición de fragilidad de las trayectorias estudiantiles —aún a pesar de los múltiples esfuerzos desplegados por la escuela y sus redes de apoyo— la necesidad de innovaciones constantes se vuelve una regla interna de estos regímenes escolares. No sólo se exagera el estado de disponibilidad sino también la *avidez de novedades* (Virno, 2003) que puedan renovar constantemente expectativas y acciones de sostenimiento de los estudiantes. Nos detenemos un momento aquí para recuperar a Virno y sus análisis sobre las tonalidades del sujeto posfordista. Una de ellas es la *insaciable voracidad de lo nuevo en cuanto nuevo*, la que —a su vez— presupone la proliferación lingüística (que él denomina como *habladurías*). Aquí su planteo es en oposición a la manera en que buena parte de la filosofía oc-

cidental consideró modalidades ilegítimas de amor al saber, puesto que buscar novedades o ser curioso fue considerado por la filosofía tradicional como una degradación del conocimiento:

Ni el filósofo ni el curioso tienen intereses prácticos, ambos aspiran a una aprehensión como fin en sí mismo, una visión sin objetivos extrínsecos. Pero en la curiosidad los sentidos usurpan las prerrogativas del pensamiento: son los ojos del cuerpo, no aquellos metafóricos de la mente, los que observan, hurgan, evalúan todos los fenómenos. La ascética *theoria* se transforma en el «afán de probar, de conocer» del voyeur. (Virno, 2003: p. 95)

Esta posición clásica (para el autor condensada en la obra de Heidegger) es confrontada a través de la lectura de Benjamin, cuando este último realiza el análisis de la sociedad de masas y el papel de los medios masivos:

Para Benjamin la curiosidad, en tanto acercamiento del mundo, expande y enriquece las capacidades perceptivas humanas. La visión móvil del curioso, realizada a través de los *mass media*, no se limita a recibir pasivamente un espectáculo dado, sino, por el contrario, decide en cada oportunidad qué ver, qué vale la pena traer a primer plano y qué debe permanecer como fondo. Los *mass media* adiestran los sentidos para considerar lo conocido como si fuese desconocido, o sea a desarrollar «un margen de libertad enorme e imprevisto» en los aspectos más trillados y repetitivos de la experiencia cotidiana. Pero al mismo tiempo adiestran los sentidos también para la tarea inversa: considerar lo ignoto como si fuera conocido, adquirir destreza con lo inesperado y lo sorprendente, habituarse a la falta de hábitos sólidos. (Virno, 2003: p. 98)

Las dinámicas escolares analizadas se aproximan al régimen *massmediático* en el sentido que parecen «entrenar» los sentidos de los directivos y docentes en dos direcciones. Por un lado, hacia considerar lo «familiar» (un paisaje poblado de alumnos, horarios, espacios curriculares, normativas, etc.) como si fuera desconocido para encontrar allí nuevos signos que activar en pos de la retención. Por otro, hacia una relación con lo desconocido (sobre todo aquellas situaciones que desconciertan e irrumpen) que evite caer en una perplejidad que los inmovilice. Esta profesora, con años de antigüedad previos, relata las implicancias personales que tuvo ingresar a trabajar en una de estas instituciones, lo cual es relatado como un desplazamiento subjetivo significativo:

a mí esta escuela me cambió, me provocó un giro de 360 grados en mi manera de dar clases, en mi forma de profesional, de trabajar... porque ahí tenés la posibilidad de hacer lo que se te ocurra, y de ser creativo, de poder proponer cosas que absolutamente nadie te va a decir: «no, eso es una lo-

cura, no te voy a dejar a hacerlo». Al contrario, te van a decir: «porque entonces, ya que lo hacemos, no lo hacemos un poquito más grande», y eso te hace volar muchísimo...

Otra arista de los *estados de disponibilidad* es la relativa a las relaciones entre la producción de novedades y sus resultados, y cómo ello se transforma en objeto de reflexión y problematización por parte de los docentes. A modo de muestra transcribimos un extracto de entrevista a un profesor que consideramos representativo de lo que emerge en otros testimonios:

yo creo a nosotros en la formación (como docentes) nos toca mayor capacidad de comprender la complejidad de los problemas, a la par de que los problemas van creciendo entonces nosotros vamos un poco atrás, en ese conocerse, uno se va tornando una personas más tolerante, uno va combatiendo la propia frustración que es un gran problema del docente, yo creo que hoy el docente tiene que luchar mucho con la frustración, hoy estamos en una escuela donde la mayoría de los docentes pide a gritos vacaciones, porque se han encontrado a lo largo de estos recorridos, de estos últimos años que no logran resultados, no hay nada que haga ver al docente que hace algo bien, parecería, ¿sí?, pero tal vez el desafío es demasiado grande para las capacidad de cualquier docente, yo creo, por más formado que esté. Sí creo que uno con todo lo aprendido lo que va haciendo es disminuir el grado de error, o disminuir el grado de problema con el cual uno se encuentra en el aula...

Este fragmento se torna por demás complejo porque presenta un entrecruzamiento de diversas problematizaciones que, desde nuestro punto de vista, intervienen en las prácticas de subjetivación docente. Aparece una problematización acerca de la magnitud de problemas que atraviesan a la población escolar (familiares, económicos, de salud por consumos problemáticos, pero también pedagógicos, etc.), que desde la mirada de los profesores tienen una dimensión infinitamente mayor a las capacidades institucionales y personales para abordarlos. Consideramos que la vivencia de una «desproporción» entre las dificultades que se ponen en escena en el territorio escolar cotidiano y las propias capacidades (institucionales e individuales) para abordarlos puede ser considerada como un elemento central de estos regímenes de subjetivación docente. Esto acarrea efectos específicos, asociados a un mayor cultivo de ciertas actitudes y gestión personal de la frustración debido al desfase que se experimenta entre las conductas de activación —constantes, ligadas a lo que denominamos «avidez de novedades»— y los resultados obtenidos. La expresión *no hay nada que haga ver al docente que hace algo bien* es indicativa —en varios informante— de la ausencia de efectos concretos y perdurables en lo que respecta a la naturaleza de los fenómenos que se proponen afron-

tar. Asimismo, no podemos desconocer que ese modo de activación tiene claras consecuencias en otro dominio: en la propia forma de ser, de encarar el trabajo y asumirse como sujetos de estas prácticas. En este caso el entrevistado reconoce haber logrado mayor agilidad en la detección de las acciones que podrían estar destinadas al fracaso y, por ende, valora haber ensanchado su propia capacidad para reducir los márgenes de error o el alcance de los problemas que intentan colocarse como objeto de los ensayos realizados.

Reflexiones y cierre

A nivel general, buscamos vincular la problemática del derecho a la educación secundaria con modos efectivos en que esto se intentaba garantizar en los casos estudiados. Consideramos una serie de acciones y estrategias concretas que analizamos vía la categoría *producciones escolares*, aspecto que en este artículo no profundizamos pero que se planteó anudado a la pregunta por las prácticas de subjetivación docente que sí nos interesaba compartir en esta oportunidad.

Los múltiples esfuerzos desplegados y la asunción consciente —por parte de directivos y profesores— de las implicancias que asume el trabajo por la permanencia de los estudiantes fueron entendidos desde el proyecto como rasgos estructurantes de las formas de hacer escuela y hacer docencia exploradas (Passerino et al., 2023). No obstante, la capacidad inventiva que anida en estas dinámicas institucionales y subjetivas se tensa permanentemente con la fragilidad persistente de trayectorias estudiantiles que no pierden esta condición a pesar de las diversas intervenciones gestadas. Esta situación se convierte en una regulación nodal de la cotidianidad escolar en la que se refuerzan el *estado de disponibilidad* y la *avidez de novedades* como vectores de subjetivación docente.

A grandes rasgos, el decir veraz de los sujetos está lejos de construcciones míticas sobre momentos pasados de la escolarización. En sus discursos no hallamos añoranzas pero tampoco fuerte presencia de ideologías defensivas del oficio (Dejours, 1999). Frente al incremento de las exigencias que presenta la cotidianidad escolar operan prácticas de subjetivación donde el reconocimiento de su trayectoria como superación de momentos críticos y la activación (en sus diferentes modalidades) parecerían tener un peso mayor que el desistimiento. Se trata de modalidades del ser docente que se reconocen siempre en un devenir abierto y experimental, y por tanto, incierto.

De manera concomitante a lo anterior, emerge —sobre todo en los profesores, no tanto en directivos— la vivencia de una desproporción significativa entre los esfuerzos y los resultados que logran, aún bajo un régimen de activación constante. En este punto podemos aventurar que los formatos de decir veraz docente se sitúan en un territorio en el que la naturaleza de lo escolar no es susceptible, en el fondo, de *gobierno* por parte de ellos, sino que es conducido por fuerzas (problemas socioeconómicos y familiares de los alumnos, dificultades sociales e ins-

titucionales persistentes, inconsistencia de políticas educativas) experimentadas como ampliamente superiores a sus propias capacidades y compromisos (aunque esto no implique el desistimiento, como ya mencionamos).

Sin que se interrumpiera el régimen de disponibilidad y activación, la pandemia fue atravesada como un momento de desestabilización de un trabajo que procuró —desde los inicios de estas escuelas y con diversos avatares— otorgar una identidad y sentidos que permitieran a los estudiantes sentirse reconocidos y cobijados por ellas, como parte de la construcción de su permanencia. En la experiencia de directivos y profesores se trató de un recomenzar que obligó a redefinir los modos en los que se pensaba el sostenimiento de los alumnos y las formas de vincularse con otros y consigo mismos como docentes y directivos en esas prácticas. Esta coyuntura requiere de nuevas investigaciones para el estudio de estos campos de acción, desafíos y modos en que se despliegan producciones escolares y modos de subjetivación docentes asociados a ellas.

Notas

1. Este proyecto surgió de una vinculación entre los equipos docentes de tres asignaturas de la Licenciatura en Educación de la UNRAF: *Seminario Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales*, *Seminario Ciudadanía, Derechos Humanos y Educación* y *Análisis institucional de la educación*. Como se trata de una institución universitaria y una carrera creadas recientemente, este trabajo tuvo como objetivo apuntalar las prácticas de investigación, la formación en investigación de estudiantes avanzados y graduados y construir vínculos sostenidos con el sistema educativo local.
2. En otros trabajos hemos referido a las prácticas de investigación en condiciones pandémicas (Luna, 2022; Passerino et al., 2023).
3. No mencionamos aquí otras referencias internacionales que son importantes en relación a esta temática, como por ejemplo Dubet (2006).
4. Tomamos principalmente el período de su obra que va de 1976 a 1984.
5. Vale aclarar que la noción de poder en Foucault se sitúa en relaciones entre seres libres. No refiere a prácticas de dominación ni violencia que si bien existen, no son el campo de estudio que él prioriza porque allí no habría propiamente relaciones de poder.
6. Foucault estudió ampliamente estas relaciones tomando la figura del parresiasta en la antigüedad griega y romana.
7. Foucault (2014a) define «aleturgia» como una manifestación ritual de la verdad. Lo que importa aquí no es tanto el contenido de verdad que se expone sino la forma que adopta en cuanto espacio de manifestación y representación de un decir veraz.
8. En la provincia de Santa Fe el ciclo orientado de la educación secundaria comprende desde tercer a quinto año.
9. Queda exceptuado el caso de un docente del área artística de la Escuela A que apenas egresado ingresa a la institución con una carga horaria importante y una situación de estabilidad laboral.
10. Sobre todo en el caso de orientaciones curriculares artísticas presentes en una de las escuelas.
11. Funcionamiento que se opone al regresivo, que es cuando ante situaciones críticas las dinámicas internas de la organización se clausuran dentro de conductas defensivas de sus miembros, aumentando el sufrimiento individual y grupal y debilitando su tarea primaria.

12. Por ejemplo, situaciones económicas y familiares precarias de los estudiantes que se enlazan con trayectorias escolares frágiles.

13. Por ejemplo, irrupciones e imprevistos múltiples en cada jornada; los efectos del período de aislamiento en la convivencia escolar, intervenciones ministeriales oscilantes en la normativa sobre evaluación y acreditación de las asignaturas, entre otros sucesos que pueblan la coyuntura diaria.

14. Merklen (2013) presenta un panorama de los estudios sociológicos que analizaron los modos de construcción de los individuos en los procesos de modernización flexibles actuales, sobre todo en los ámbitos laborales.

Referencias bibliográficas

Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta educativa*, (31), 55-67.

Dejours, C. (1999). *Conferências brasileiras*. Fundap e EAESP-FGV.

Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.

Fernández, L. (2013). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.

Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.

Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. Lecciones en el Collège de France, 1983-1984*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014a). *Sobre el gobierno de los vivos. Lecciones en el Collège de France, 1979-1980*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014b). *Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia*. Siglo XXI.

Grinberg, S. M. (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos* 19(1), 22-33, janeiro/abril 2015.

Langer, E. y Orlando, G. (2019). Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), 51-60.

Luna, M. y Passerino, L. (2021). *Informe de Avance. Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía*. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela (2020-2022). UNRAF.

Luna, M. (2022). Escolarización secundaria y pandemia. Aportes en torno a la construcción de la categoría producciones escolares. Actas del IV Coloquio de investigación educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos. UNTREF. saie. 7 *Colección Estudios de Política y Administración de la Educación*. <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/actas-iv-coloquio-2022>

Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿desinstitucionalización del presente*. Paidós.

Passerino, L., Abdala, L., y Límido, A. (2023). Producciones escolares, ciudadanía y sostenimiento de la escolaridad. Perspectivas de las directoras de dos escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe). *Diálogos Pedagógicos*, 21(42), 109-131.

Rockwell, E., (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. CLACSO

Tenti Fanfani, E. (2010). Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educación en Revista*, (Número especial 01), 37-76.

Vidoz, S., Coicaud, S. (2016). Aportes para pensar la ciudadanía. En Coicaud, S. (Ed.) *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos*. Miño y Dávila.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas: seguida de historia natural*. Colihue