

**REHUSANDO LA RESPONSABILIDAD.  
AUTOEVALUACIÓN Y FABRICACIONES  
EN UN QUINTO AÑO DE LA ESCUELA SUECA**

REFUSING RESPONSIBILITY. SELF-ASSESSMENT AND FABRICATIONS  
IN A FIFTH-TEAR COURSE OF THE SWEDISH SCHOOL

HÉCTOR PÉREZ PRIETO\*  
MARIE TANNER\*\*

**Resumen**

El artículo presenta el análisis de cómo el imperativo individualista, elemento central de la política educacional neoliberal de los últimos decenios, se construye en la sala de clases de un quinto año de la escuela básica sueca, pero también de cómo esa construcción es desafiada por el accionar de un alumno que rehúsa asumir las responsabilidades que tal política le asigna. Los puntos de partida se encuentran en los conceptos de *policy enactment*, performatividad y fabricación (Ball, 2003, 2009) en combinación con el método de análisis de conversación (Have, 1999). Los análisis se basan en videograbaciones de una lección acerca de un formulario de autoevaluación. Los análisis de la interacción entre profesora y alumnos muestran el predominio de una postura discursiva común, basada en una supuesta necesidad constante de mejoramiento en el alumno, quien siempre debe estar dispuesto a identificar posibles mejoramientos y a hacerse responsable de ellos. Pero también muestran lo que ocurre cuando esto es desafiado por el accionar de un alumno que rehúsa hacerse responsable de las deficiencias escolares, negándose a formularlas en términos de defectos personales propios o de proponer soluciones al

\* Ph.D. Professor in Educational Work, Karlstad University. E-mail: hector.perez@kau.se

\*\* Ph.D. Lecture in Educacional Work, Karlstad University. E-mail: marie.tanner@kau.se

problema. Lo cual produce desplazamientos en la interacción que transforman paulatinamente la definición del problema.

**Palabras clave:** Performatividad, fabricación, escuela sueca, rehusar responsabilidad.

### Abstract

This article presents an analysis of how the imperative individual that is a central element in neoliberal changes in educational policies during recent decades, is constructed in classroom interaction in upper primary school. It is also shown how this construction is challenged by the actions of one student who refuses to take responsibility for the expectations that a specific practice of policy assigns to him. Theoretically the article draws on the concepts of policy enactment, performativity and fabrications (Ball, 2003, 2009) in combination with applied conversation analysis (Have, 1999) as a methodological approach. Data comes from video documentation from a lesson where the students are supposed to make a self-evaluation of their learning and social situation. The analysis of the interaction between the teacher and the students show how they orient to dominating policy discourses about the constant need for being able to identify weaknesses and the responsibility to articulate means how to improve. The analysis also show how this becomes challenged as one student refuses to take on this responsibility and how this leads to a negotiation that gradually changes the power relations in the classroom and results in a reformulation of the problem.

**Keywords:** Performativity, fabrication, Swedish school, refusing responsibility.

### Introducción

“**L**A VIDA EN UNA sociedad moderna líquida no puede detenerse. Hay que modernizarse... o morir”, afirma Bauman (2006, p. 11). Se trata de una sociedad sin forma ni rumbo fijo, en constante cambio y cargada de incertidumbres, consumismo y competencias. En esa sociedad “la afirmación ‘soy un individuo’ significa que yo soy el único responsable de mis virtudes y de mis fallos, y que es tarea *mía* cultivar las primeras y arrepentirme de los segundos y ponerles remedio” (Bauman, 2006, p. 32). Paradojalmente no se trata aquí de una elección individual, sino de una tarea que concierne a todos y de la cual no es

posible restarse, en esa sociedad todos debemos ser individuos. En ese sentido, el ser individuo significa ser como todos los demás, la única posibilidad de ser auténticamente diferente sería intentando no ser individuo. Esta individualidad, afirma Bauman, “es el producto final de una transformación *social* disfrazada de descubrimiento *personal*” (p. 32).

### Formulación de políticas (Policy enactment)

El imperativo individualista ha sido —junto a la privatización del sistema— un ingrediente central de la política educacional sueca de los últimos decenios, bajo la consigna “el niño como individuo en el centro”. El niño visto individualmente ha sido presentado como punto de partida, como medio y como objetivo final de la educación. De tal forma se subraya que el trabajo escolar debe partir de las necesidades e intereses de cada niño individualmente, a la vez que cada niño es considerado competente para ser el actor principal y responsable de su propio aprendizaje, todo lo cual a su vez conlleva posibilitar el desarrollo pleno de cada niño individual, objetivo final del proceso educacional (Ministry of Education, 1980; 1994; Skolverket, 2015).

Toda política educacional, sin embargo, es producto de interpretaciones, traducciones, negociaciones y resistencia a todo nivel; e incluye además la producción y el uso local de un sinnúmero de artefactos (test, instrucciones, formularios, etc.) que expresan, transforman, reproducen y materializan parte de los discursos en circulación; debe por ello ser estudiada como algo que se hace realidad y se construye en todos los niveles educacionales. *Policy enactment* (formulación de políticas en una traducción aproximada) es el concepto usado por Stephen Ball (2003; 2006) para expresar esta perspectiva que lleva el estudio de políticas educacionales más allá del análisis de textos formulados en las instancias formales y/o de la simple implementación de políticas formuladas en instancias superiores. Una perspectiva que dirige el interés más bien al *cómo* la escuela y sus profesores *hacen* política educacional (Ball, Maguire, Braun, 2012). Partiendo de esa perspectiva nuestro interés va aún más allá, ingresando a la sala de clases para estudiar como

la construcción del imperativo individualista de la política educacional sueca toma forma en la interacción entre profesores y alumnos (Tanner y Pérez Prieto, 2014; Pérez Prieto y Tanner, 2014). A través del análisis detallado de una práctica pedagógica específica —el uso de formularios de autoevaluación en un quinto año de la escuela básica sueca— el objetivo del presente artículo es mostrar *cómo* el imperativo individualista toma forma en la interacción cotidiana en la sala de clases, prestando especial atención a una interacción en la cual un alumno rehúsa asumir la responsabilidad que le asigna tal práctica pedagógica.

### **Performatividad, fabricaciones y rechazo a prácticas pedagógicas**

En la sociedad performativa actual, afirma Stephen Ball, las nuevas formas de regulación se desarrollan en el flujo constante de performatividades. Basándose en el trabajo de Foucault (1990) y Lyotard (1984) Ball (1993) define *performatividad* como “una tecnología, una cultura y un modo de regulación que usa juicios, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivo, control, destrucción y cambio —en base a recompensas y sanciones” (Ball, 2003, p. 216).

La inseguridad e inestabilidad de esas continuas evaluaciones (de variadas formas, tamaños y alcances: mediciones internacionales del tipo OECD y PISA, mediciones nacionales y locales en diferentes asignaturas, formulación de planes estratégicos y autoevaluación de los mismos, visitas de inspección, publicaciones de prensa, etc.) crea una inseguridad ontológica en organizaciones e individuos, acerca de qué deben hacer y qué deben mejorar en sus prácticas diarias. Como respuestas a esta constante necesidad de mejoramiento, organizaciones e individuos crean a todo nivel versiones de sí mismos, *fabricaciones*, que puedan responder adecuadamente a esas demandas externas (Ball, 2006). Esas fabricaciones son versiones estratégicas construidas para funcionar en una sociedad de mercado y control, y representan selecciones hechas entre una variedad de descripciones posibles (Perryman, 2009). Básicamente lo importante no es en qué medida esas versiones sean más o menos verdaderas, sino en qué medida responden en forma adecuada a demandas externas planteadas en situaciones determina-

das. Sin embargo, esas fabricaciones no deben ser vistas solamente como simple sumisión a demandas externas, sino que funcionan también como medios de negociación, negación, rechazo, resistencia y protección, funcionando algo así como escudos protectores en contra del control y manejo exterior (ver por ejemplo Löfdahl y Pérez Prieto, 2009; Tanner y Pérez Prieto, 2014; Pérez Prieto y Tanner, 2014).

En general los estudios de política educacional no han prestado mayor interés a las expresiones de resistencia a las políticas dominantes que toman forma en el quehacer diario. Ball, Maguire y Braun finalizan su libro *How schools do policy* (2012) constatando justamente que la cuestión de la resistencia, o más bien la falta de ella, es un problema en los estudios contemporáneos de la educación y que “necesitamos prestar mayor atención y detalladamente estudiar las micropolíticas de resistencia” (p. 150, nuestra traducción). El foco de interés en este artículo va dirigido justamente a estudiar en detalle cómo un niño de 11 años *rehúsa* hacerse responsable como individuo de mejorar su aprendizaje, tal como esta *negativa a una práctica pedagógica neoliberal* toma forma en la micropolítica cotidiana de la sala de clases. No se trata por ello de una *práctica de resistencia* claramente articulada y organizada en contra de la política neoliberal imperante, como la que por ejemplo ha llevado a cabo el movimiento estudiantil chileno<sup>1</sup>. Ni tampoco se trata del tipo de rechazo a las exigencias performativas tal como son formuladas por un grupo de profesores en un intercambio de correo electrónico, discutidas por Ball y Olmedo (2013), y Ball (2015). Coincidimos sí con estos últimos en cuanto a que si la subjetividad, el punto de contacto entre el yo y el poder,

es el lugar clave del gobierno neoliberal, la producción de un tipo especial de sujeto ético ‘libre’—esforzado, emprendedor, competitivo, elector, responsable—entonces es también aquí, en ‘nuestra relación con nosotros mismos’, donde podemos empezar la lucha para pensarlos de forma diferente (Ball, 2015, nuestra traducción).

<sup>1</sup> Las manifestaciones periódicas en contra de las ganancias económicas y en pos del derecho de todos a la educación de los estudiantes chilenos constituyen internacionalmente, por su organización, carácter masivo y articulación ideológica, uno de los ejemplos más sobresalientes de este tipo de resistencia.

Nuestro interés fundamental, sin embargo y a diferencia de Ball y Olmedo, se concentra en el estudio de lo cotidiano, de la interacción en el quehacer diario en la sala de clases con niños de 11 años, en la que los alumnos más que *formular rechazos* a prácticas pedagógicas neoliberales o *reflexionar sobre sí mismos* en relación a esas prácticas, con su accionar *rebúsan las responsabilidades* que tales prácticas le asignan *protegiéndose* de exigencias y presiones, produciendo así *desplazamientos y aperturas* en esas prácticas.

### **Cambios del sistema educacional sueco**

El sistema educacional sueco, tradicionalmente altamente centralizado e integrado y con claros objetivos unitarios e igualitarios, ha llevado a cabo en los últimos 35 años una reorientación radical de su política educacional, adaptándose así al modelo neoliberal imperante a nivel internacional. Básicamente las reformas educacionales han ido encaminadas a:

- i) la descentralización del sistema a través de la municipalización de la educación básica y secundaria;
- ii) la privatización del sistema a través de la introducción de subsidios individuales (*voucher*) y de la libertad para elegir y establecer escuelas;
- iii) la introducción de las lógicas de mercado y competencia en las formas de gestión y gobierno de la actividad educacional.

De tal forma el paisaje educacional sueco ha sufrido transformaciones sustanciales, entre otras cosas con una gran proliferación de escuelas y consorcios educacionales privados financiados con medios públicos, fenómeno inexistente en Suecia hasta comienzos de los años noventa. Esto, en conjunto con cambios demográficos producto de procesos inmigratorios, ha llevado a una creciente diferenciación y segregación escolar en términos geográficos, sociales y étnicos. A su vez que la exacerbada importancia que se da a las mediciones nacionales e internacionales propias del sistema competitivo, presiona por cambios

en los contenidos mismos de la enseñanza escolar para adaptarse a lo que es posible medir a través de un test. La evaluación pedagógica pasa de tal forma a manos de los constructores de test agudizando así la desprofesionalización del profesorado y el bajo interés entre los jóvenes por estudiar pedagogías.

Y en medio de todo podemos observar un gran aumento de la intensidad y velocidad en la producción de políticas y reformas escolares, hechas a la rápida y mal planificadas, una reforma tras otra tratando de palear los efectos de las anteriores y creando nuevos problemas. Esta proliferación de políticas educacionales es en parte quizás producto de como la inseguridad ontológica de la era performativa se expresa en los ámbitos político-gubernamentales. También los ministros de educación y sus colaboradores sienten la presión performativa de mostrarse como “hombres de acción”, de estar constantemente evaluándose y mejorando, de “renovarse o morir”. Pero últimamente es, además, en parte, producto un cambio de rumbo de la política estatal, que intenta ahora recuperar terreno y reconquistar el control sobre la educación, perdido como consecuencia de los procesos descentralizadores.

Otro proceso paralelo de desarrollo observado durante los decenios recién pasados en las escuelas suecas, al igual que en muchos otros países, ha sido el gran aumento de documentos escritos para evaluar el trabajo autorregulador de profesores y alumnos, en línea con el llamado “governance turn” que posiciona al sujeto individual como responsable de realizar las políticas educacionales (Ball, 2009; Granath, 2008; Hirsch, 2013; Höstfeldt, 2015; Sjöberg, 2011). De tal forma en Suecia a partir de 1980 los alumnos de primero a séptimo año no han recibido notas o calificaciones por su rendimiento escolar, sino que esto ha ocurrido recién a partir del octavo año (alumnos de 15 años de edad). En lugar de notas los profesores se han reunido periódicamente con cada alumno y sus padres para informarles del avance de sus hijos y elaborar un documento denominado «Plan de Desarrollo Individual», que contiene evaluaciones acerca del progreso del alumno en relación a los objetivos curriculares (Ministry of Education, 1980; 1994; Skolverket, 2015; SFS, 2010, p. 800). Los formularios de autoevaluación estudiados en este artículo son un ejemplo concreto de ese tipo de documentos.

Sin embargo, cambios de rumbo más recientes de la política educacional sueca, producto, como indicamos anteriormente, de una exagerada importancia de las mediciones propias del sistema competitivo, están poniendo nuevamente cada vez más énfasis en formas tradicionales de evaluación y así actualmente los planes de desarrollo individual están siendo reemplazados por notas y pruebas de conocimiento tradicionales (Löfgren, Löfgren y Pérez Prieto, *subm*).

### Consideraciones metodológicas

El material empírico es parte de un estudio etnográfico acerca de nuevas prácticas de escrituras y textos en los grados 4-5-6 (alumnos de 10-12 años de edad) de la escuela básica sueca (Tanner, 2014). Las actividades en la sala de clases de dos grupos de alumnos han sido seguidas durante un año escolar, y documentadas a través de videogra-baciones, fotografías y notas de terreno<sup>2</sup>. En este artículo presentaremos el análisis de algunas secuencias de una lección de 40 minutos, en la que la profesora primero da instrucciones a toda la clase y luego se dirige a diferentes alumnos para ayudarlos individualmente a llenar un formulario de auto evaluación.

La interacción entre profesor, alumnos y formularios ha sido documentada con ayuda de dos cámaras de video, lo que nos permitió hacer micro-análisis detallados de esas interacciones, a través de un análisis de conversación aplicado, CA (Conversation Analysis). CA es un método sociológico, que a partir de supuestos etnometodológicos estudia cómo la vida social es constituida en y a través de la comunicación y la interacción (Have, 2009; Hutchby y Wooffitt, 2008; Sidnell y Stivers, 2013; Tanner y Pérez Prieto, 2014). Un punto de partida fundamental es que la interacción social puede ser entendida como proyectos comunicativos comunes, en los cuales los participantes hacen uso de las réplicas mutuas como recurso para llevar adelante la conversación. Un requisito básico para ello es una comprensión intersubjetiva de lo que se comparte en la situación, y de una orientación hacia las circunstan-

<sup>2</sup> El estudio ha sido aprobado por la comisión ética de la Universidad de Karlstad.

cias en que la interacción ocurre. La consecuencia analítica es por ello una ambición de entender la interacción desde la perspectiva de los participantes, haciendo uso de las interpretaciones y explicaciones que los participantes hacen relevante en la interacción misma. La perspectiva CA significa que la conversación es vista como un accionar social, en el cual los participantes de distintas maneras se orientan hacia las circunstancias discursivas del contexto local.

### **Una lección de cómo reflexionar sobre las virtudes y debilidades propias**

A continuación presentaremos primero el formulario de autoevaluación usado en la lección, visto como un artefacto que materializa la política educacional; luego un análisis de un ejemplo que muestra lo que son rasgos característicos del material filmado, en lo que se refiere a la orientación de las conversaciones hacia el discurso individualista; para finalizar con un ejemplo menos común en el material, que muestra como un alumno se niega a asumir la responsabilidad que se esperaba de él, resistiéndose así a la práctica de autoevaluación. En esos ejemplos analizamos detalladamente cómo la maestra y los alumnos en conjunto construyen posiciones y enfoques en relación a concepciones ideales acerca de ser buen alumno. El interés se centra no solamente en lo que los participantes dicen acerca de esto, sino también y sobre todo en cómo lo hacen, cómo en conjunto construyen concepciones discursivas acerca de la responsabilidad y el autocontrol de los alumnos.

### **El formulario de autoevaluación**

La lección comienza cuando Lena, la maestra, introduce ante toda la clase un formulario de autoevaluación. El formulario, construido por ella, tiene como objetivo el preparar la reunión que Lena tendrá con cada alumno y sus padres para evaluar el trabajo escolar y formular nuevas metas a seguir.

Figura 1. Formulario de autoevaluación.

El formulario (ver Figura 1) consiste en una página doble, con instrucciones para que el alumno escriba sus reflexiones acerca de una serie de aspectos personales. En la primera página el título “Autoevaluación” va acompañado por dibujos de libros y un lápiz. A los pies de la misma página otro dibujo muestra un alumno levantando su mano junto a un libro abierto. Cada página contiene una serie de afirmaciones sobre el alumno y ésta formada por dos columnas, una para las opiniones del alumno y otra para las opiniones de la profesora, facilitando así una comparación entre ambas perspectivas.

Este formulario de autoevaluación lo podemos ver como una interpretación local de una política educacional nacional, y como un ejemplo de cómo los discursos políticos son necesariamente traducidos y materializados a través de la producción de artefactos en la práctica escolar diaria (Ball, Magueri y Braun, 2012). La forma en que esos artefactos son designados refleja decisiones tomadas en el marco de un amplio contexto ideológico y en prácticas semióticas que hacen preferidas ciertas formas de lectura (Koh, 2009). El diseño con dos columnas donde las opiniones de la maestra y de los alumnos pueden compararse, pueden ser leídas de tal forma no solo como una invitación al

diálogo y a la participación, sino también como un medio de control, puesto que es la opinión del alumno la que se escribe primero. Esto significa que la profesora puede usar y responder a lo que el alumno escribe, sin que lo inverso sea posible. El formulario responsabiliza además al alumno de formular su autoconocimiento y de ponerlo a disposición de las reacciones de la maestra y de los padres. Finalmente, el diseño está también indicando un interés por las actitudes y comportamientos de los alumnos, con un dibujo que muestra a un alumno que, con un libro abierto, ordenadamente levanta su mano como para llamar la atención de la maestra. Un ejemplo concreto de cómo las expectativas sobre como debe ser “el buen alumno” son visualizadas por intermedio de documentos, posters y textos reguladores que circulan ampliamente en la escuela (Ball, Magueri y Braun, 2012).

La impresión general del formulario de autoevaluación es que principalmente concierne a cuestiones relacionadas con actitudes sociales y de responsabilidad como alumno en la sala de clases. El formulario no da lugar por ejemplo para que el alumno se refiera a la enseñanza impartida por la maestra o a la organización misma del trabajo escolar. De tal forma el diseño del formulario de autoevaluación implica una expectativa de que el alumno evalúe sus propios esfuerzos y actitudes, sin considerar ni el contexto ni la práctica escolar en que se encuentra (Andreasson, 2007; Mårell-Olsson, 2012).

Luego de que Lena presenta el formulario de autoevaluación para sus alumnos, éstos empiezan a llenarlo, mientras ella recorre la sala y responde a sus preguntas. Después de algunos minutos Lena se dirige nuevamente a todos los alumnos mostrando la parte superior de la segunda página del formulario (Figura 1) y rápidamente les indica que deben responder lo que ellos piensan de los dos primeros rótulos “Yo soy bueno para esto” y “En esto puedo mejorar”. Pero al explicar el último rótulo “De esta forma” Lena cambia de ritmo, indicando con ello que ahora se orienta hacia un nuevo aspecto y hace repetidas pausas durante su explicación. El tercer rótulo es así presentado como algo especial, y Lena subraya reiteradamente que son “ustedes mismos quienes deben pensar” de qué forma van a lograr mejorar. Lo que surge como objetivo mismo de la sección es de tal manera que los alumnos piensen por su cuenta *cómo* van a lograr la mejoría.

Responder al formulario de autoevaluación es así presentado como una oportunidad para el alumno de reflexionar acerca de sus virtudes y debilidades, un ejemplo de lo que Foucault describe como *tecnologías del yo* (1990). Al escribir sobre uno mismo como objeto se espera que produzca cambios en el sujeto, en este caso que se produzca un cambio en las actitudes del alumno hacia el trabajo escolar. Escribiendo qué aspectos necesita mejorar el alumno pone también a disposición de padres y maestros la información que les permite ayudarlo en una dirección apropiada, una expresión de la lógica del ejercicio de poder pastoral, lo cual también ha sido observado en anteriores estudios sobre la documentación de los alumnos en la escuela sueca (Bartholdsson, 2007; Granath, 2008).

### **Fabricando un buen alumno**

La situación se inicia cuando la maestra se acerca a Emil, quien ha levantado la mano pidiendo ayuda. Emil inicia la conversación leyendo lo que ha escrito en uno de los rubros del formulario “*mejorar mi ortografía*” (línea 1). Con su respuesta la maestra indica que ella ha entendido lo que Emil ha leído, como una pregunta acerca de qué es lo que se espera que los alumnos escriban bajo ese rubro, y responde con otra pregunta “*¿Cómo crees tú que vas hacerlo para mejorar tu ortografía?*” (línea 2-3). Con esa respuesta la maestra acepta sin comentarios, que Emil elija justamente ortografía como aspecto a mejorar. El alumno es de tal forma posicionado como responsable y competente de valorar cuáles son sus propias necesidades. La forma en que la maestra formula la respuesta muestra además que es el alumno mismo quien es responsabilizado de formular lo que se requiere de él para lograr el mejoramiento indicado. En el comienzo mismo de la conversación se establece así una postura discursiva común, en cuanto a la responsabilidad individual que tiene el alumno sobre su propio desarrollo, como base para seguir la conversación.

### Transcripción 1: ¿Qué puedo mejorar y cómo?

- 1 Emil: förbättra min s[tavning]  
mejorar mi or[tografía]
- 2 Lena: [hur ska'ru] göra för att bli bättre på  
[cómo crees] tu que vas hacerlo para mejorar
- 3 stavning tror du.  
tu ortografía.
- 4 Emil: skriva mer;  
escribir más;
- 5 Lena: skriva (.) ha↑ hurdå?  
escribir (.)ah!↑ cómo?
- 6 (1.4)
- 7 Emil: ö:: (0.5) såna där (.) stavnings-  
ee:: (0.5) esos (.) ortografi-
- 8 (1.6)
- 9 Lena: träna::  
entrenar?::
- 10 Emil: (ohörbart)  
(no se escucha)
- 11 Lena: prec- då skriver ru de. träna å skriva mer- asså bli mer  
justa- entonces lo escribes. entrenar y escribir más- y
- 12 medveten om det då;  
también ser más consciente de eso?
- 13 (0.5)
- 14 Lena: kan man träna stavning på nåt annat sätt.  
se puede entrenar la ortografía de otra forma?
- 15 (0.6)
- 16 Emil: Läsa  
leer
- 17 Lena: ((nickar))  
((asiente con la cabeza))
- 18 Lena: de ä jättebra gratis träning faktiskt det har  
muy bien entrenamiento gratis tienes
- 19 du helt ↑rätt i;  
toda la x razón

En la línea 4 Emil responde a la maestra proponiendo que una forma de mejorar podría ser “*escribir más?*”. Él dice esto con un tono de pregunta, pero la maestra no cuestiona su propuesta, sino que la confirma repitiendo “*escribir*” (línea 5), lo cual es seguido de un corto silencio para luego seguir con interés en la misma línea “*ah!, como?*”. Nuevamente se posiciona al alumno como responsable y capaz de decidir por sí mismo lo que necesita hacer, aunque la maestra requiere con su respuesta una descripción más concreta de las actividades a realizar. Luego de un notorio silencio (línea 6) Emil toma la palabra con un cierto titubeo “*ee:: (0.5) de esas ortograf-*” (línea 8). La expresión “*de esas*” indican que Emil está aquí pensando en un material de trabajo conocido por ambos, aunque ninguno de los participantes lo hace explícito. Lena responde a la propuesta titubeante de Emil agregando “*entrenar::?*” (línea 9) finalizando con un alargado tono de pregunta. La respuesta exacta de Emil no se capta en la película (línea 10), pero en la línea 11 la maestra confirma que ahora Emil ha dicho algo que puede escribir en el formulario “*justa- entonces lo escribes*”. Y ella continúa su turno en el diálogo describiendo verbalmente como Emil puede formularse “*Entrenar y escribir más-*”. Aquí se interrumpe y hace una interpretación de lo que significa “*y también ser más consciente de eso?*”. Y así nuevamente orienta la tarea hacia el ideal del buen alumno que es consciente y responsable de su propio aprendizaje en el trabajo escolar. Emil no responde a esto (línea 13) si no que es Lena quien toma la iniciativa con una nueva pregunta sobre cómo se podría ampliar la respuesta en el formulario “*se puede entrenar la ortografía de otra forma?*” (línea 14). Luego de otro notorio silencio (línea 15) Emil propone que uno puede “*leer*” (línea 16). Lena asiente con la cabeza (línea 17) y confirma “*muy bien entrenamiento gratis tienes toda la razón*” (línea 18-19).

Este ejemplo con Emil y Lena es similar a la mayoría de las interacciones entre la maestra y sus alumnos durante la lección filmada. El análisis muestra cómo maestra y alumno comparten una idea de que es el alumno quien tiene la responsabilidad de definir tanto el área de

mejoramiento como las actividades necesarias de realizar. Esta comprensión en común no se expresa en una réplica específica, sino que va tomando forma como consecuencia de la organización secuencial de las réplicas entre maestra y alumno, lo cual es uno de los supuestos más fundamentales de la tradición CA (Schegloff, 2007). La atención de la maestra en sus respuestas no se dirige primariamente a lo que el alumno elige para mejorar, sino más bien a cómo el alumno puede formularlo y escribirlo en el formulario. De tal forma en la interacción presentada maestra y alumno en conjunto, construyen un ideal del alumno autocontrolado y responsable, de un individuo que se hace responsable de su propio aprendizaje, dentro de un sistema cuya responsabilidad principal es de fijar las ramas exteriores y de proveer los recursos necesarios. Es en relación a este ideal que se formula el área de mejoramiento del alumno. Sin embargo, es importante considerar que lo que aquí se hace es una descripción de Emil entre varias posibles, y que perfectamente se pudo haber elegido otra área de mejoramiento. Se trata entonces de una versión entre varias posibles; de una fabricación de Emil como alumno, que la maestra y el alumno en conjunto construyen como relevante y funcional para responder a las exigencias que el formulario y la situación plantean (Ball, 2006; Perryman, 2009; Tanner & Pérez Prieto, 2014).

### **Rechazo y apertura a la negociación**

El análisis anterior muestra cómo se construye lo que surge como concepciones comunes dominantes en la clase y que parecen basadas en una supuesta necesidad de constante mejoramiento en el alumno y orientadas hacia una imagen de un alumno ideal, siempre dispuesto a identificar posibles mejoramientos y a hacerse responsable de ellos. Sin embargo, hemos observado también desafíos y rechazos a esas tendencias dominantes.

## Transcripción 2: Rechazo a la práctica de autoevaluación

- 1     Lena:     hur ska du (.) bli bättre på matte va är'e i matte som  
               cómo vas a (.) a mejorar en matemáticas qué es lo que tu  
 2             du vill bli bättre på.  
               quieres mejorar en matemáticas.
- 3     John:     ja vet inte [ja ska ] °ba bli bättre påre°  
               no sé [yo sólo] °voy a ser mejor en eso
- 4     Lena:     [äre ma-]  
               [ es ma-]
- 5     Lena:     men hur skaru bli bättre ra; har du nån idé?  
               pero cómo vas a hacerlo para mejorar; tienes alguna idea?  
 6             (1.1)
- 7     John:     inte den blekaste;  
               no tengo la menor idea;  
 8             (1.4)
- 9     Lena:     hur tänker du omkring matte?  
               cómo piensas en torno a las matemáticas?
- 10    John:     ((rycker på axlarna))  
               ((se encoge de hombros))
- 11    Lena:     när jag säger att nu ska vi ha matte  
               cuando yo digo ahora vamos a tener matemáticas  
 12             va händer då?  
               que pasa entonces?  
 13             (0.8)
- 14    John:     ((räcker ut tungan)) prt  
               ((saca la lengua)) prt
- 15    Lena:     ja. ja vet ju re .  
               sí. sí ya lo sé .  
 16             (2.0)
- 17    Lena:     hur ska vi kunna bli lite bättre ra. bli bättre på re.  
               cómo vamos a poder mejorar un poco. ser mejores en eso.  
 18             (0.6)

El diálogo entre Lena y John comienza cuando Lena recorre la sala recogiendo los formularios y controlando si los alumnos los han llenado completamente. Ella ve que John, que ha respondido que quiere mejorar en matemáticas, se ha saltado la pregunta siguiente “de qué forma”. Al igual que al comienzo del ejemplo anterior, Lena pregunta cómo va a mejorar en matemáticas “*que es lo que tú quieres mejorar en las matemáticas*” (línea 1-2). Pero John, a diferencia de Emil, no tiene respuesta que dar, él dice que no sabe cómo, sino que solamente quiere “*ser mejor en eso*” (línea 3). Lena no se conforma con la respuesta, sino que sigue preguntando “*pero como vas a hacerlo para mejorar tienes alguna idea?*” (línea 5). Con su respuesta Lena orienta el diálogo hacia un problema de *acceso epistémico* (Stivers, Mondada y Steensig, 2011), posicionando a John como responsable de *saber* cómo debe hacerlo para mejorar. Luego de un notorio silencio (línea 6) John sostiene nuevamente que no sabe “*no tengo la menor idea*”. Otro notorio silencio (línea 8) indica que esta no era la respuesta que la maestra había esperado, lo que comúnmente se hace notar con una demora notoria en responder (Pomerantz, 1984). La pregunta siguiente es de carácter más general, Lena le pregunta “*como piensas en torno a las matemáticas*” (línea 9). Pero John tampoco responde verbalmente esta pregunta, sino que sólo se encoge de hombros (línea 10). Lena la plantea entonces en forma más concreta “*cuando yo digo ahora vamos a tener matemáticas que pasa entonces?*” (línea 11-12). Luego de una corta pausa recibe Lena una respuesta a su pregunta en la línea 14, en la que John sacando la lengua muestra expresivamente lo mal que le parece, a lo que Lena responde que eso ya lo sabía (línea 15). Al confirmar así la forma de sentir de John, se establece la aversión de John a las matemáticas como el problema común de la conversación, y lo que ellos en conjunto necesitan encontrar una forma de solucionar. Luego de otro silencio (línea 16) Lena continúa preguntando, pero ahora lo plantea como un problema común de ambos “*como vamos a poder mejorar un poco, ser mejores*” (línea 17).

La conversación que transcurre en esas primeras 18 líneas de la transcripción se diferencia de la mayoría de las interacciones maestra-alumno que se produjeron en la lección con los formularios de autoevaluación. Negándose a responder a las preguntas de la maestra o dan-

do respuestas *no preferidas* (Pomerantz, 1984) acerca de cómo quiere describir su necesidad de mejora crea John una situación de rechazo a la autoevaluación como práctica pedagógica. Rechazo que a su vez produce un cambio en la participación de la maestra, de tal manera que ella ahora busca formas alternativas de formular la pregunta para poder llegar a un entendimiento lo suficientemente compartido, que permita seguir adelante con la tarea. Finalmente se unen en torno a que John siente aversión cuando va a tener clases de matemáticas, y es este sentimiento el que constituye el punto de partida para continuar la conversación.

### Transcripción 3: Cambiar la forma de pensar

- 19 Lena: hur ska vi kunna tänka. kan vi tänka mer ↑positivt.  
cómo vamos a poder pensar. podemos pensar más ↑positivo?
- 20 John: (( rycker på axlarna))  
(( se encoge de hombros))
- 21 Lena: att försöka:  
tratar de:
- 22 (1.0)
- 23 John: vet ja tycker matte är så tråkigt;  
sabe yo pienso que las matemáticas son tan aburridas?
- 24 Lena: ↑hur ska jag hjälpa dig att få den  
↑cómo voy a poder ayudarte para que sean más
- 25 roligare rå.  
divertidas entonces.
- 26 John: ((rycker på axlarna))  
((se encoge de hombros))
- 27 Lena: hur ska ja göra för att den ska bli rolig?  
cómo puedo hacerlo para que sea más divertido?
- 28 John: vissa saker går inte å göra roligt.  
algunas cosas no se pueden hacer divertidas
- 29 Lena: nej du har faktiskt helt rätt vissa saker kan man inte göra no  
tu tienes toda la razón algunas cosas no se pueden hacer
- 30 så himla mycket roligare. men hur kan du tänka omkring  
más divertidas. Pero como vas a pensar en torno

- 31 det rå ra.  
a esto entonces.  
(1.7)
- 32  
33 Lena: för när man har liksom så whu: det är tråkigt det här är  
porque cuando uno tiene tanto uf: es aburrido esto es fome  
34 trist då blir det aldrig roligt.  
entonces no es nunca divertido.  
35 (1.2)
- 36 Lena: då blir allting väldigt jobbigt.  
entonces todo se pone muy fastidioso.  
37 (0.8)
- 38 Lena: ibland måste man tänka positivt om saker  
a veces uno tiene que ver las cosas en forma más positiva  
39 (1.3) för att (.) man ska orka göra↑ dom också.  
(1.3) para tener energía para hacerlas↑ también.  
40 (0.9)
- 41 Lena: fast det är jobbigt?  
aunque sean fastidiosas?  
42 (0.9)
- 43 Lena: det handlar lite om att du kanske också måste tänka lite  
se trata un poco quizás de que tu tengas que pensar un poco  
44 positivt att nu är det matte jag ska göra  
positivamente ahora es matemáticas voy a hacer  
45 mitt bästa  
lo mejor que puedo  
46 (0.8)
- 47 Lena: kan de va så.  
puede ser así?
- 48 John: ((minimal nickning))  
((asiente apenas perceptible con la cabeza))  
49 (0.5)
- 50 Lena: mm:  
mm:

En la línea 19 cambia el foco de interés de las preguntas de Lena, ya no es un interés por lo que John va a hacer, ahora la pregunta es “*como vamos a poder pensar. Podemos pensar mas positivo?*”. La interpretación

del problema se convierte ahora en una pregunta sobre la actitud y la forma de pensar de John, lo que Lena propone debería cambiarse para transformar la aversión en un pensamiento positivo. John sin embargo no da respuesta verbal a la pregunta, sino que silenciosamente se encoje de hombros (línea 20). Lena continúa insistiendo que John debe intentarlo (línea 21), pero luego de otro silencio (línea 22) John responde que él lo sabe y que piensa que las *“matemáticas son tan aburridas”* (línea 23). Dejando de responder, es decir dando una forma no preferida de respuesta (Pomerantz, 1984), John evita hacerse parte de la interpretación del problema que Lena hace, continuando así un rechazo que obliga nuevamente a Lena a buscar formas alternativas en torno a las cuales puedan llegar a un acuerdo. Lena le pregunta a John que puede hacer ella para contribuir a que las matemáticas sean más divertidas (línea 24, 25 y 27), pero John sólo de encoje de hombros sin responder (línea 26), y luego simplemente constata que *“algunas cosas no se pueden hacer divertidas”* (línea 28). Lena decide entonces aliarse con la actitud de John confirmando lo que él dice *“no, tú tienes toda la razón algunas cosas no se pueden hacer más divertidas”* (líneas 29-30). Pero al hacerlo Lena desplaza una vez más el problema, de la enseñanza misma de las matemáticas que ahora es considerada difícil de cambiar a la forma de pensar de John y de cómo él puede modificarla *“pero como vas a pensar en torno a esto entonces”* (línea 30-31). Ahora sigue una larga serie intentos por parte de Lena de motivar a John para que modifique su forma de pensar, pero la ausencia de respuestas por parte de John muestran que sigue rechazando a participar en esa construcción del problema (líneas 30-47). Lena describe de distintas maneras como una forma negativa de pensar hace todo más difícil, recalcando que uno como individuo necesita un pensamiento positivo para poder dar lo mejor de sí mismo. Pero cada intento de Lena es seguido de marcados silencios a raíz de que John no responde. La interacción entre Lena y John se orienta cada vez más hacia el ideal discursivo del alumno autocontrolado que asume la responsabilidad de dar siempre lo mejor de sí mismo. Por último, en la línea 47 Lena pregunta explícitamente *“¿puede ser así?”* y recibe por fin una confirmación por parte de John, a través de un leve movimiento afirmativo de su cabeza.

Los análisis de esta transcripción muestran cómo se produce un

cierto espacio en el que el alumno puede seguir negándose a colaborar en la construcción del problema o de la solución del problema. John intenta que el problema se sitúe en la enseñanza de las matemáticas, tratando de evitar hasta el final que el problema se coloque en sus manos. Pero con tal punto de partida resulta difícil lograr el objetivo mismo de la lección, que los alumnos reflexionen sobre sus virtudes y debilidades llenando el formulario de autoevaluación. Aunque la maestra se retira momentáneamente y se muestra de acuerdo con John de que hay cosas que nunca pueden ser divertidas, no parece posible evitar que al final de cuentas el problema llegue a manos de John y que éste deba asumir la responsabilidad de pensar positivo y de dar lo mejor de sí mismo. De acuerdo al marco creado por el formulario y otros condicionantes contextuales parece poco probable que se pueda posicionar a la maestra como responsable del mejoramiento (Goodwin, 2007). En ese marco de referencia la responsabilidad del cambio cae en manos del alumno. Aunque la confirmación por parte de John en la línea 49, a través de un movimiento de cabeza apenas perceptible en ningún caso es convincente, es suficiente para que la maestra pueda continuar.

#### Transcripción 4: El rechazo produce una apertura

- 51 Lena: de ä lite de me [ som man måste till. ]  
es un poco eso [que uno tiene que hacer.]
- 52 John: [ de ä svårt ä ]tänka  
[ es difícil de ]pensarlo
- 53 Lena: ja förstår de men man kan pröva.  
si lo entiendo pero uno tiene probar.  
(1.0)
- 55 John: ja har prövat?  
yo he probado?
- 56 Lena: mm. (.) ä de funkara inte.  
mm. (.) y no funciona.
- 57 John: nä: ((skakar på huvudet))  
no: ((negando con la cabeza))

- 58 Lena: nä:  
no:  
59 (1.6)
- 60 John: när ja gick i s- när jag gick i ettan å precis börja me  
cuando yo iba en es- cuando yo iba en primer año y  
recién  
61 matten så vare kul men sen blev det bara tråkigare och  
empezamos con matemáticas era entretenido pero  
después se  
62 tråkigare;  
puso más y más aburrido;  
63 (1.1)
- 64 Lena: va är'e som har gjort de tråkigt då;  
que es lo que lo ha hecho aburrido entonces;  
65 (1.6)
- 66 Lena: är'e svårt?  
es difícil?  
67 John: mm::↑  
mm::↑
- 68 Lena: de kan va de som gör att det är tråkigt ;  
puede ser eso que haga que sea aburrido ;
- 69 John: de ä jobbit me- (0.8) de ä jobbigt att (1.2) hålla reda  
es fastidioso con- (0.8) es fastidioso (1.2) ocuparse de  
70 på alla siffror å (0.6) de hära  
todos esos números y (0.6) estos
- 71 Lena: mm: (0.5) .h mm  
mm: (0.5) .h mm
- 72 John: de va enklare å skriva i boken å inte behöva  
era más sencillo escribir en el libro y no necesitar  
73 ((gest som visar hur han skriver i luften))  
((gesto que muestra como escribe en el aire))
- 74 Lena: kan inte du skriva här lite så vi kommer ihåg den här  
puedes escribir un poco aquí para que tu y yo recordemos  
esta  
75 diskussionen du och jag till dina förä- att matte ä- ja  
discusión a tus padr- que las matemáticas son- yo quiero  
que

- 76 vill att du skriver tråkigt å jobbigt så att vi kommer  
 77 escribas aburrida y fastidiosa para que recordemos esta  
 ihåg diskussionen så jag kan så att ja minns när vi  
 78 discusión para que yo me acuerde después cuando  
 sitter å diskuterar sen.  
 discutamos esto.  
 79 John: ((sträcker sig fram och tar pennan, börjar skriva))  
 ((se estira, toma el lápiz y empieza a escribir))

Lena muestra en las líneas 50-51 que ella considera que ahora están de acuerdo sobre lo que hay que hacer, John necesita cambiar su forma de pensar. Pero John hace, en parte simultáneamente, otra interpretación del problema “*es difícil de pensarlo*” (línea 52). En su respuesta Lena admite que así puede ser, pero que “*uno tiene que probar*” (línea 53). La responsabilidad del cambio continua así situándose en el alumno. Pero John continúa sosteniendo que es algo que él ya ha probado (línea 55). Lena hace la interpretación que John lo ha probado y que no ha funcionado (línea 56), lo cual es confirmado por John en la línea 57. Luego de un nuevo silencio (línea 59) John cuenta cómo era antes, cuando empezaron con matemáticas en primer año, entonces “*era entretenido pero después se puso más y más aburrido*” (líneas 61-62). Nuevamente da John una respuesta no preferida, marcada con un silencio (Pomerantz 1984). Pero esta apertura permite a Lena responder con una nueva pregunta sobre qué es lo que ha hecho que sea aburrido (línea 64). Lena pregunta si es difícil (línea 66), lo cual es ratificado por John (línea 67). Juntos pueden ahora ampliar un poco el problema ya que John tiene posibilidades de decir (líneas 69-70) que él piensa que es fastidioso el tener que ocuparse de todos esos números en los cuadernos de ejercicios. Era mucho más sencillo antes cuando podían escribir directamente en el libro (línea 72), pero ahora muestra con un gesto en el aire cómo tiene que escribir muchos números (línea 73). La definición del problema se ha transformado una vez más, ahora además de ser un problema de actitud, también incluye un problema real que John tiene con la enseñanza que se imparte, la exigencia de escribir demasiado.

Y más allá no llegan en la negociación sobre qué es lo que John necesita mejorar en esta situación, pero la conversación finaliza con una apertura, ya que traspasan el problema a la reunión de desarrollo que tendrán con los padres de John (líneas 74-79). No tenemos información sobre la forma en que se llevó a cabo esa reunión, pero es posible que en esas reuniones los problemas se discutan de manera diferente y que las soluciones no necesariamente pasen por hacer al alumno responsable de los cambios necesarios. A través del rechazo consecuente de John a la autoevaluación, al no responder de la forma esperada por la maestra, se crea un cierto espacio para negociar en manos de quien está la responsabilidad del cambio. Cuando la conversación finaliza y Lena se dirige hacia otro alumno, John empieza a llenar el formulario escribiendo que las matemáticas son aburridas y fastidiosas, pero al contrario de sus condiscípulos y contradiciendo los objetivos mismos de la lección, sin escribir de qué forma eso puede mejorarse (ver la Figura 2).

	Opinión del alumno	Opinión del profesor
Det här är jag bra på <b>Yo soy bueno para esto</b>	Elevens syn: <i>Engelsta</i> <b>Inglés</b>	Lärarens syn:
Det här kan jag <b>En esto puedo mejorar</b> På detta sätt:	Elevens syn: <i>Matte</i> <b>Matemáticas</b> <i>tråkigt och jobbigt</i> <b>aburrida y fastidioso</b>	Lärarens syn:

Figura 2. Formulario de autoevaluación.

## Negativa cómo protección y cambio

Los análisis presentados muestran ejemplos de cómo se construye en la sala de clases de un quinto año de la escuela básica sueca el imperativo individualista, elemento central de la política educacional neoliberal de los últimos decenios, pero también de cómo esa construcción es desafiada por el accionar de un alumno que rehúsa asumir las responsabilidades que tal política le asigna. El punto de partida del estudio es que ese imperativo individualista, como toda política educacional, es producto de interpretaciones, traducciones, negociaciones y transformaciones a nivel local (Ball y otros, 2012). Localmente los discursos en circulación son transformados y materializados a través de la producción de artefactos, reglamentos, horarios, formas de organización, etc., todo lo cual constituye importantes marcos de referencia para el accionar de profesores y alumnos.

A través del análisis detallado de una práctica pedagógica consistente en llenar un formulario de autoevaluación, artefacto creado por la maestra, hemos mostrado cómo en el flujo cotidiano y constante de performatividades de un quinto año de la escuela sueca, con las exhibiciones, juicios y control propios de ese nivel educacional, se crean versiones estratégicas de los alumnos (Perryman, 2009) que responden a las demandas del imperativo individualista, en las que cada alumno se hace responsable de sus virtudes y defectos indicando cuáles son y de qué forma va a intentar superar los primeros y remediar los segundos (Bauman, 2006). Los análisis muestran cómo esas fabricaciones más que verdaderas en algún sentido absoluto responden a la situación específica creada por el formulario de autoevaluación, y más que el resultado de reflexiones independientes de los alumnos son productos de la interacción y negociación entre profesora, alumnos y formularios (Tanner y Pérez Prieto, 2014).

En general los análisis muestran que esas fabricaciones se caracterizan por el predominio de una postura discursiva común, basada en una supuesta necesidad constante de mejoramiento en el alumno y orientadas hacia la imagen de un alumno ideal: de un individuo siempre dispuesto a identificar posibles mejoramientos y a hacerse responsable de ellos; individuo que además es capaz de presentarse

a sí mismo en forma oral y escrita, para ponerse así a disposición de juicios y control externo, en este caso por parte de la maestra. En las fabricaciones observadas además se sobrevaloran las cuestiones de actitudes de los alumnos en relación a las cuestiones de aprendizaje, de contenido o de organización de la enseñanza, dejando así la responsabilidad del cambio y desarrollo exclusivamente en manos del alumno individual (Tanner y Pérez Prieto, 2014).

Pero si bien la tendencia general es de aceptación o de subordinación a la supuesta necesidad constante de mejoramiento, nuestro interés en cómo las políticas educacionales constantemente están siendo traducidas y negociadas y el acceso a detallados análisis de la microinteracción que el video y el método CA nos da, nos ha permitido también descubrir y enfocar retos y grietas en esas prácticas. De tal forma hemos mostrado lo que ocurre cuando la postura discursiva común en la clase es desafiada por el accionar de un alumno que rehúsa hacerse responsable de las deficiencias escolares, negándose a formularlas en términos de defectos personales propios o de proponer soluciones al problema (Ball, 2015). Tal negativa produce desplazamientos en la interacción entre alumno y maestra que van transformando paulatinamente la definición del problema. Lo que originalmente fue planteado como un problema que el alumno debe solucionar se va transformando en un problema que debe ser solucionado conjuntamente entre el alumno y la maestra, y lo que fue definido como un problema de actitud que el alumno debe superar se va transformando en un problema de contenido y de enseñanza, lo cual *coloca la responsabilidad de solucionarlo en manos de la maestra*, y no del alumno. Esta transformación paulatina en la definición del problema significa de tal forma que los marcos establecidos por el formulario y por los objetivos de la lección (poner en el tapete los defectos individuales del alumno y la forma de superarlos) van siendo transgredidos, lo que hace ineludible la búsqueda de un espacio nuevo donde continuar la negociación (la reunión con los padres de John).

En términos de la lógica neoliberal vigente en la escuela sueca el alumno actúa *irresponsablemente* al rehusar asumir la responsabilidad de mejorar su aprendizaje. Desde una perspectiva más amplia, sin embargo, podemos ver que el alumno está protegiéndose a sí mismo al

rehusar responsabilidades que tradicionalmente han sido de incumbencia de los maestros y de la escuela. Más aún el alumno con su negativa va contribuyendo a transformar la definición del problema, a transgredir los marcos establecidos y a la búsqueda y creación de nuevos espacios de negociación, mostrando así en la cotidianidad de la sala de clases que la realidad social no es tan inevitable como pareciera (Ball y Olmedo, 2015). Y volviendo a las palabras iniciales de Bauman, si bien hoy en día parece no ser posible restarse a ser individuo, John nos muestra que no carece de importancia la forma en que esa tarea se asume.

## Referencias

- Andreasson, I. (2007). *Eleveplanen som text: Om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asplund, S., Pérez Prieto, H. (2013). 'Ellie is the coolest': Class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59-73.
- Ball, S. J. (Comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 692-701). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. J. (2009). The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24(5), 537-538.
- Ball, S. J. (2015). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education* Doi: 10.1080/01425692.2015.1044072.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education* 54(1), 85-96.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig*

- maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Have, P. t. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage.
- Hirsch, Å. (2013). *The individual Development Plan as Tool and Practice in Swedish compulsory school*. Jönköping University: Dissertation Series 20.
- Höstfeldt, G. (2015). *Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete*. Stockholm: Doktorsavhandlingar från institutionen för pedagogik och didaktik 35.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Koh, A. (2009). The visualisation of education policy: A videological analysis of learning journeys. *Journal of Education Policy*, 24, 283-315.
- Liotard, J-F. (1984). *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Löfdahl, A., Pérez Prieto, H. (2009). Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education Policy* 24(4).
- Löfgren, H., Löfgren, R., Pérez Prieto, H. (2016). Pupils as Policy Actors: The Agency of Swedish pupils in their preparations for national tests. Submitted.
- Ministry of Education (1980). *The 1980 compulsory school curriculum*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Ministry of Education (1994). *Lpo 94. Curriculum for compulsory school system, the pre-school and the leisure time centre*. Skolverket.
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Umeå: Umeå universitet.
- Pérez Prieto, H., Tanner, M. (2014). Fabricando buenos alumnos: autoevaluación y negociación en la escuela sueca. En C. Peláez-Paz y M. I. Jociles (Eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611-631.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some fea-

- tures of preferred and dispreferred turn shapes. In J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (ss. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidnell, J., Stivers, T. (2012). *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell.
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2015). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.
- SOU 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stivers, T., Mondada, L, Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 3-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Tanner, M., Pérez Prieto, H. (2014). In between self-knowledge and school demands. Policy enacted in the Swedish middle year classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 554-569.
- Van Zoost, S. (2011). Changes and possibilities: A case study of nova scotia classroom assessment policies. *Journal of Education Policy*, 26(1), 83-94.

Recibido 29-09-2014 Aceptado: 08-12-2014